



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2011

**MARIA DO CARMO  
SANTOS MARTINS**

**AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO  
PRÉ-ESCOLAR  
O IMPACTO DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE UMA  
EDUCADORA DE INFÂNCIA E UMA *CRITICAL FRIEND***

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Avaliação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Nilza Costa, Professora Catedrática do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à Professora Doutora Nilza Costa e à minha Amiga Crítica (Dr.<sup>a</sup> Rita Leal) pelo seu apoio, empenho, incentivo, compreensão e ajuda neste meu desafio de crescer como profissional e como pessoa.  
Muito obrigada...

## **o júri**

presidente

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel Maria Cabrita dos Reis Pires Pereira**  
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Prof.<sup>o</sup> Doutor Carlos Manuel Folgado Barreira**  
professor auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

**Professora Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa**  
professora catedrática do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (orientadora)

## **agradecimentos**

Neste estudo foram muitas as pessoas que direta ou indiretamente me apoiaram, colaboraram e contribuíram para que a concretização do projecto de investigação fosse uma realidade. Como tal, não posso deixar de lhe agradecer.

À minha avó querida que sempre me deu força e coragem, em tantos momentos de desânimo. Muitas vezes o seu silêncio foi reconfortante porque me sentia compreendida, amada, ...

Ao meu querido pai que num momento tão difícil para ele por motivos de saúde sempre esteve ali para mim. Obrigada porque hoje se sou quem sou, o devo a ti, por teres acreditado em mim...

À minha querida mãe que sempre me apoiou sem pedir nada em troca, mesmo por vezes tão sobrecarregada com trabalho. Obrigada por tantos momentos em que vi a minha filha feliz a brincar contigo e eu não podia estar...

À minha querida filha, Sofia, porque apesar dos momentos em que a mãe não tinha paciência, era pouco tolerante e estava demasiado cansada, ... nunca deixou de manifestar/demonstrar o seu carinho, o seu amor, ... Obrigada pelos teus beijinhos e abraços que tanto me faziam sentir bem...

A ti querido Miguel por poder contar sempre contigo no pouco tempo que tinhas disponível, na tua correria. Obrigada pelo teu incentivo, pela tua força e apoio em tantos momentos em que me viste aborrecida, irritada, triste, desanimada, ... e me resolveste os problemas informáticos, ...

À minha irmã Elisabete que sempre se mostrou disponível para ficar com a minha filha, em tantos momentos em que precisei. Obrigada "Nina" de coração...

À minha querida amiga Amélia que esteve sempre presente nos momentos bons e menos bons. Obrigada pelo incentivo, pela força, pelos elogios, pela amizade, ... a cada dia...

À CASDSC, em particular ao Presidente Mário Martins que com a sua disponibilidade, prontidão permitiu que a concretização deste estudo fosse possível. Obrigada...

À Educadora de Infância que se mostrou disponível desde o início para colaborar. Obrigada por tudo...

A todos o meu sincero obrigado.

## palavras-chave

Educação Pré-Escolar, avaliação das aprendizagens, amigo crítico, trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional.

## resumo

Neste presente estudo pretendeu-se compreender o impacto de um trabalho colaborativo na evolução de concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar. O trabalho colaborativo consistiu num processo de reflexão entre uma Educadora de Infância (EI) e uma Amiga Crítica (critical friend), esta também EI e autora deste estudo. O estudo desenvolveu-se, assim, em torno da seguinte questão de investigação: “Que concepções, práticas e orientações emergem de um trabalho colaborativo entre uma Educadora de Infância e uma Amiga Crítica para a renovação da avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar?”. O estudo desenvolveu-se em três fases.

A primeira consistiu na construção de um referencial teórico que enquadrasse e sustentasse o estudo empírico a realizar. Procedeu-se, para tal, a uma revisão bibliográfica através da leitura de estudos considerados relevantes para a nossa temática.

A segunda e terceira fase dizem respeito ao estudo empírico. Este seguiu uma abordagem de estudo de caso, sendo o caso as concepções e práticas de avaliação das aprendizagens da Educadora de Infância participante e sua evolução face ao percurso reflexivo com a Amiga Crítica. Esse percurso consistiu na realização de cinco encontros reflexivos entre a Educadora de Infância e a sua Amiga Crítica, de aproximadamente duas horas cada, com um formato que se assemelha ao de uma entrevista semi-estruturada. Foram ainda solicitados à Educadora de Infância duas reflexões por escrito, a meio e no final do percurso. Todos os encontros reflexivos foram áudio-gravados e validados pela Educadora participante.

Mais especificamente na segunda fase, e num primeiro momento, foi negociado o percurso investigativo com a investigação participante e a Educadora de Infância. Num segundo momento, a que corresponderam os dois primeiros encontros reflexivos, procurou-se desocultar concepções e práticas de avaliação das aprendizagens da Educadora de Infância participante.

A terceira fase do estudo traduziu-se, por um lado, num maior aprofundamento da reflexão sobre a temática da avaliação utilizando como suporte dois documentos de autores de referência e, por outro, na avaliação do impacto do percurso experienciado nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens da Educadora de Infância. Nesta fase ocorreram três encontros reflexivos e foram recolhidas duas reflexões escritas da Educadora participante.

## **resumo (cont.)**

A análise dos dados foi realizada de forma contínua durante o percurso reflexivo, organizando e interpretando a informação recolhida, fundamentalmente no sentido de orientar a ação em curso. Contudo, procedeu-se a uma análise mais detalhada no final do estudo empírico. Os resultados obtidos evidenciam:

- (a) a importância do trabalho colaborativo através de encontros reflexivos entre duas Educadoras de Infância, em que uma assume o papel de Amiga Crítica, constituindo-se esses encontros como oportunidades de pensar e questionar conceções e práticas, neste caso sobre avaliação de aprendizagens na Educação Pré-Escolar e, conseqüentemente, um espaço propiciador de desenvolvimento profissional das participantes da investigação;
- (b) a ocorrência de alguma evolução na compreensão do conceito de avaliação das aprendizagens no discurso educativo da Educadora de Infância participante.

Atendendo à reduzida abrangência da presente investigação, e também a algumas das suas limitações, considera-se importante prosseguir com investigações centradas no mesmo objeto de estudo mas incluindo (a) uma maior duração no tempo dos momentos reflexivos, (b) a participação de outras Educadoras de Infância e (c) a observação de práticas de avaliação pela Amiga Crítica e sua posterior discussão crítica.

## **keywords**

Pre-school education, learning assessment, critical friend, collaborative work, professional development.

## **abstract**

This study aimed to understand the impact of a collaborative work on the development of conceptions and practices of assessment in Pre-school Education. The collaborative work consisted of a process of reflection between a Childhood Educator (CE) and a Critical Friend, the last also a CE and the author of this study. The study was carried out, then, centered on the following research question: "What conceptions, practices and guidelines emerge from a collaborative work between a Childhood Educator and a Critical Friend, for the renewal of the assessment of learning in Pre-school Education?".

The study was developed in three phases.

The first consisted in building a theoretical framework that would justify and sustain the empirical study to be undertaken. A literature review of studies considered relevant for our research was then done.

The second and third phases correspond to the empirical study. This followed a case study approach, where the case is the conceptions and practices of assessment of the participant Childhood Educator and their evolution taken into account the reflective process with the Critical friend. This process consisted of five reflective meetings between the Childhood Educator and her Critical Friend, each one with duration of approximately two hours, with a format that resembles a semi-structured interview. The Childhood Educator was also requested to do two written reflections, at the middle and the end of the process. All meetings were audio-recorded and validated by the participant Childhood Educator.

More specifically in the second phase, and at a first moment, the collaborative process was negotiated with the participant Institution and the Childhood Educator. In a second moment that corresponded to the two first reflective meetings, we attempted to uncover the conceptions and practices of assessment of the participant Educator.

The third phase of the study consisted, in one hand, on a further deepening of the reflection on assessment, with the support of two documents of reference, and, on the other, in the evaluation of the impact of the reflective process on the conceptions and practices of assessment of the participant Educator. At this phase three other reflective meetings occurred and two written reflections were made by the participant Educator.

The analysis of the data was done continuously during the reflective process, by organizing and interpreting the information collected, in order to guide the ongoing action. However, we proceeded to a more detailed analysis at the end of the empirical study.

**abstract  
(cont.)**

The results found support:

(a) the importance of the collaborative work through the reflective meetings between the two Childhood Educators, where one assumes the role of critical friend. These meetings constituted opportunities to think about and question conceptions and practices, in this case of assessment in Pre-school education and, consequently, a space which provided professional development of the research participants;

(b) the occurrence of some progress in the understanding of the concept of assessment in the participant Educator discourse.

Given the small scope of this investigation, and also some of its limitations, considered as important to continue with research focusing on the same object of study but including: (a) a longer time duration of the reflective process, (b) participation of other educators and (c) the observation of assessment practices by the critical friend followed by their critical analysis.





## ÍNDICE

Índice de Abreviaturas .....	iv
Índice de Tabelas .....	v
 INTRODUÇÃO .....	 2
 PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	 3
 CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	 4
1. A especificidade da Educação Pré-Escolar .....	5
2. Os objetivos da Educação Pré-Escolar .....	9
 CAPÍTULO II: A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS .....	 11
1. Conceito de avaliação das aprendizagens: um percurso evolutivo .....	12
2. A avaliação formativa .....	16
3. A avaliação das aprendizagens no contexto em estudo: a educação pré-escolar .....	20
 CAPÍTULO III: O <i>CRITICAL FRIEND</i> .....	 25
1. Conceito de <i>Critical Friend</i> .....	26
2. Trabalho colaborativo: que impacto na identidade profissional e pedagógica do educador?.....	27

<b>PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>32</b>
<b>1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA .....</b>	<b>33</b>
<b>2.FINALIDADE E OBJETIVOS DO ESTUDO .....</b>	<b>36</b>
<b>3.OPÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>37</b>
<b>4.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1 Caracterização do contexto da investigação (instituição e sala de EPE) .....</b>	<b>41</b>
<b>4.2 Caracterização dos Sujeitos da investigação .....</b>	<b>42</b>
4.2.1 Caracterização da Educadora de Infância .....	42
4.2.2 Caracterização da Amiga Crítica.....	43
<b>5. FASES DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>43</b>
<b>5.1 Fase I .....</b>	<b>44</b>
<b>5.2 Fase II .....</b>	<b>44</b>
<b>5.3 Fase III .....</b>	<b>46</b>
<b>6. ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>48</b>
<b>7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>50</b>
<b>7.1 Caracterização pessoal e profissional dos participantes.....</b>	<b>50</b>
<b>7.2 Representação Conceptual.....</b>	<b>51</b>
<b>7.3 Desenvolvimento Curricular.....</b>	<b>54</b>
<b>7.4 Impacto do trabalho colaborativo.....</b>	<b>64</b>

<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>71</b>
Principais conclusões do estudo.....	73
Limitações do estudo.....	74
Sugestões para futuras investigações.....	75

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>76</b>
---	-----------

<b>ANEXOS .....</b>	<b>82</b>
---------------------	-----------

**Anexo I:** Carta dirigida ao Presidente da Instituição

**Anexo II:** Contratualização com a Educadora de Infância

**Anexo III:** Identificação das áreas de brincadeira da Sala de Educação Pré-Escolar durante a componente letiva (tabela 1) e a componente não letiva (tabela 2)

**Anexo IV:** Caracterização dos participantes no presente estudo

**Anexo V:** Guiões dos encontros reflexivos

**Anexo VI:** Transcrições dos encontros reflexivos

**Anexo VII:** Reflexões individuais da Educadora de Infância no terceiro (3º) e quinto (5º) encontro

**Anexo VIII:** Sistematização da informação recolhida durante cada um dos encontros

## **Índice de Abreviaturas:**

<b>AFA</b>	Avaliação formativa alternativa
<b>CAO</b>	Centro de Atividades Ocupacionais
<b>CATL</b>	Centro de Atividades de Tempos Livres
<b>CD</b>	Centro de Dia
<b>DCE</b>	Departamento de Ciências da Educação
<b>DEB</b>	Departamento de Educação Básica
<b>DGIDC</b>	Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
<b>EI</b>	Educadora de Infância
<b>EPE</b>	Educação Pré-Escolar
<b>IIE</b>	Instituto de Inovação Educacional
<b>IPSS</b>	Instituição Particular de Solidariedade Social
<b>JI</b>	Jardim – de – Infância
<b>LBSE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>LQ</b>	Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>OCEPE</b>	Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Individual
<b>SAC</b>	Sistema de Acompanhamento de Crianças
<b>SAD</b>	Serviço de Apoio Domiciliário
<b>SASS</b>	Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social
<b>UA</b>	Universidade de Aveiro
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## **Índice de Tabelas:**

**Tabela 5.1** – Esquematização das várias fases da investigação

**Tabela 7.1** – Caracterização pessoal e profissional das participantes neste estudo

**Tabela 7.2** – Representação conceptual do conceito de avaliação das aprendizagens no discurso da Educadora de Infância

**Tabela 7.3** – Desenvolvimento curricular nas práticas de avaliação das aprendizagens desenvolvidas pela Educadora de Infância

**Tabela 7.4** – Impacto do trabalho colaborativo na evolução das concepções e práticas de avaliação das aprendizagens da Educadora de Infância

---

## INTRODUÇÃO

---

## INTRODUÇÃO

A presente investigação surgiu no âmbito do Mestrado em Avaliação, no Departamento de Ciências da Educação (DCE), da Universidade de Aveiro (UA), sob a orientação da Professora Doutora Nilza Costa.

Nesta investigação, propomo-nos a estudar a temática da avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar, através de um trabalho colaborativo entre uma Educadora de Infância e uma Amiga Crítica (critical friend). As razões que advieram do desenvolvimento desta investigação estão intimamente relacionadas com o percurso profissional da investigadora, enquanto Educadora de Infância, face às novas realidades sociais. Assim, pretende-se neste estudo, compreender qual o impacto de um trabalho colaborativo na evolução de conceções e práticas de avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar, centrando -se este na seguinte questão enquadradora: “Que conceções, práticas e orientações emergem de um trabalho colaborativo entre uma Educadora de Infância e uma Amiga Crítica (a investigadora) para a renovação da avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar?”. Desta forma, com base nesta questão de investigação foram definidos os seguintes objetivos:

- desocultar conceções e práticas de avaliação das aprendizagens na EPE;
- avaliar o impacto de um trabalho colaborativo com uma Amiga Crítica (critical friend) na evolução das conceções e práticas de avaliação das aprendizagens de uma Educadora de Infância.

No sentido de alcançarmos os objetivos anteriormente definidos, o presente estudo foi organizado em duas partes principais: a Parte I – Fundamentação Teórica e a Parte II – Estudo Empírico, precedidas pela introdução.

A primeira parte (Parte I), também designada por Fundamentação Teórica, é constituída por três capítulos, tais como: o Capítulo I – A Educação Pré-Escolar, o Capítulo II – A avaliação das aprendizagens e o Capítulo III – O *Critical Friend*. Os capítulos referidos anteriormente pretendem aprofundar, fundamentar e contextualizar a questão em estudo, a partir de uma revisão de literatura selecionada e significativa.

A segunda parte (Parte II), traduz-se no Estudo Empírico, encontrando-se este organizado em vários pontos, tais como: o 1 – Contextualização do problema, o 2 –



Finalidade e objetivos do estudo, o 3 – Opções metodológicas, o 4 – Caracterização do contexto educativo, o 5 – Fases da investigação, o 6 – A ética na investigação e o 7 – Apresentação e análise dos dados. Assim, estes pontos abordam a contextualização do presente estudo e também, as decisões e fundamentações metodológicas do mesmo. Para além disso, ainda nestes, se faz uma análise dos resultados com base no enquadramento teórico, já anteriormente mencionado.

Na conclusão são explicitadas algumas das conclusões que mais sobressaem no presente estudo assim como também, se referem algumas limitações do mesmo e algumas sugestões para futuras investigações.

As referências bibliográficas apresentadas neste trabalho são apenas aquelas que se tornaram de extrema importância para a fundamentação do desenvolvimento do presente estudo, embora, outras tenham sido consultadas.

Seguidamente às referências bibliográficas encontram-se os anexos organizados de acordo com o desenvolvimento do presente estudo.

---

## **PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

---

## **CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

---

## 1.A especificidade da Educação Pré-Escolar

O termo “Educação Pré-Escolar” (EPE) assume diferentes designações e corresponde a diferentes faixas etárias consoante a opinião dos autores.

De acordo com esta perspetiva, segundo Zabalza (1998), a educação infantil é uma etapa eminentemente educativa e é um recurso fundamental para o desenvolvimento pessoal e social de todas as crianças, independentemente da sua situação familiar, social ou geográfica. Este autor defende ainda que as crianças devem “receber uma educação de qualidade desde os seus primeiros anos” (p. 41-43), de forma a maximizar o seu desenvolvimento global. Neste sentido, este autor considera que a educação infantil tem características muito próprias, tais como:

- **organização dos espaços** – aponta para a diferenciação destes espaços e para a dinâmica que os mesmos propiciam em termos de trabalho, de forma a, proporcionar a autonomia e a atenção individualizada a cada criança;
- **equilíbrio entre iniciativa infantil e o trabalho dirigido** – de forma a promover o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria de cada criança e ao mesmo tempo, o trabalho do educador ao planear atividades orientadas para o desenvolvimento de competências específicas;
- **atenção privilegiada aos aspetos emocionais** – pressupõe uma grande flexibilidade em termos de rotinas e a criação de oportunidades para que cada criança se possa expressar emocionalmente;
- **utilização de uma linguagem enriquecida** – uma peça fundamental para a educação e para a interação adulto/criança;
- **diferenciação de atividades** – como meio a partir do qual se podem abordar todas as dimensões do desenvolvimento;
- **rotinas estáveis** – com funções específicas, já que, estas “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas” (p. 52);
- **existência de materiais diversificados e polivalentes** – de forma a proporcionar um cenário estimulante e facilitador de múltiplas possibilidades de ação;
- **atenção individualizada a cada criança** – privilegiar os momentos de interação individual, embora que, não seja permanentemente;

- **sistema de avaliação que permita o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças** – avaliar a cada passo a forma como o processo se desenvolve, fazendo reajustes se necessário e, a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global;
- **trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente** – este “tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola, enriquece os próprios pais e mães e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (p. 54). Também, “os professores (as) aprendem com a presença dos pais e das mães” (p. 54), na forma como estes se relacionam com os filhos (as).

Assim, para este autor, esta etapa tem assim, especificidades a não descurar, que lhe são próprias e que foram explicitadas anteriormente. Desta forma, Zabalza (1998: 25) para nomear esta etapa designa-a por “educação infantil” e a instituição que lhe subjaz por “escola infantil”, claro que, esta designação coexiste com outras, como por exemplo, em Portugal, EPE e respetivamente, Jardim- de- Infância (JI) ou Pré-Escola.

Assim, segundo Bairrão (1993), “o termo Educação Pré-Escolar é geralmente aceite como o período de educação formal que precede a entrada para a escola” (p. 39).

Por sua vez, de acordo com a legislação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQ) (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), a EPE destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

Entretanto, para Cardona (2003: 12) citado por Carvalho (2007: 35), a expressão EPE é utilizada de acordo com a legislação, como sendo, uma “resposta educativa para as crianças a partir dos três anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória”.

Como tal, o sentido utilizado nesta dissertação para o termo “EPE” será a terminologia oficialmente designada para o efeito, ou seja, EPE para nos referirmos às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico.

A respeito desta designação, autores como Estrela (1991), definem esta etapa do sistema educativo com uma terminologia muito própria, ou seja, “não se usa,

normalmente, o termo ensino mas sim educação pré-escolar, não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam atividades, que não têm uma classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou salas de atividades” (p.50).

Posto isto, definindo-se a EPE com uma identidade própria e específica, como vimos anteriormente, para que todo o processo educativo se desenvolva com sucesso nesta faixa etária, torna-se imprescindível muitas outras especificidades que lhe estão inerentes. Podemos mencionar, por exemplo, a necessidade de um profissional com formação adequada nesta fase do desenvolvimento da criança, já que, como refere Zabalza (1998), estes profissionais “não são mães/pais substitutos para atender às crianças enquanto os seus trabalham. São profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança” (p. 40). Assim, segundo Ribeiro (2002), o Educador (a) de Infância no percurso da sua ação deve:

- facilitar e otimizar os processos de elaboração das estruturas operacionais e a construção da personalidade;
- criar condições favoráveis para que esses processos se realizem naturalmente, sem que se force a criança a “queimar etapas” (p.42);
- estar exclusivamente ao serviço da criança, mesmo que trabalhe “por conta de outrem” (p. 42);
- proporcionar à criança o máximo de oportunidades, no sentido de, despertar a criança para a descoberta de si mesma e do mundo que a rodeia, criando “situações capazes de despertar a sua curiosidade. Ela se encarregará de interessar-se, de agir, de surpreender-se e até de maravilhar-se. Depois, talvez seja oportuno ajudá-la a “refletir”” (p. 45).

Para além de tudo o que já foi referido anteriormente, as atividades a desenvolver no JI também obedecem a determinadas especificidades. Neste sentido, Ribeiro (2002) é da opinião de que, as atividades do JI “devem ser concebidas não a partir de objetivos

externos mas a partir de disposições internas” (p.43), ou seja, a partir da motivação da criança para a ação.

Esta ideia é ainda corroborada pela legislação, no Estatuto dos JI da Rede Pública do Ministério da Educação (ME) (Decreto – Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro), onde se refere que, o educador deve “exercer a sua ação educativa de acordo com as necessidades de cada criança e do grupo (art.º 48) e que, “as atividades dos Jardins – de – Infância centrar-se-ão na criação de condições que permitam à criança, individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais” (art.º 28).

No seguimento desta ordem de ideias, para Ribeiro (2002), se o objetivo fundamental do JI é o desenvolvimento global da criança, o que se pretende “é que a criança desenvolva e integre as suas próprias capacidades, construindo assim a pessoa” (p. 46), ou seja, o esforço integrador não se deve situar ao nível dos conteúdos nem dos métodos. Tal significa que, no JI, “os conteúdos são utilizados apenas como pretextos para a atividade, situando-se por conseguinte ao nível dos meios... os métodos desempenham apenas a função de instrumentos, cuja utilização facilita a manipulação da realidade” (p.46). Daqui resulta que, no JI não há imposição de conteúdos pré-definidos, tendo assim, o educador completa liberdade para agir, o que nos revela mais uma das particularidades.

Ainda nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto), é referido que, estas pretendem ser uma “referência comum” ou um “conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (p.13), permitindo assim, “a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (p.13), o que vai ao encontro do referido anteriormente. Neste sentido, Ribeiro (2002), reforça a ideia anterior ao referir que, nas OCEPE há flexibilidade, para que, “a cada educador caiba a liberdade e a cada instituição a autonomia que lhes permitam contemplar a diversidade de crenças pedagógicas e de estilos educativos, de ritmos de desenvolvimento e de capacidades de aprendizagem, de contextos familiares e de culturas regionais” (p.10).

Assim, chegando à conclusão de que a EPE tem especificidades que lhe são intrínsecas, resta-nos enumerar os objetivos que resultam das mesmas, no ponto 2 do capítulo I.

## 2.Os objetivos da Educação Pré-Escolar

A EPE é fundamentalmente um serviço educativo, contudo, tem uma indispensável componente social, desde a entrada da mulher no mercado de trabalho.

Neste sentido, quando a LQ (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro) foi enunciada e apresentada, esta considerava a EPE como a primeira etapa da educação básica, funcionando assim, como alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida, contemplando ainda, a articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade, de forma, a que se garantisse esta dupla componente educativa e social (Vasconcelos, 2000). Neste seguimento de ideias, os objetivos enunciados para a EPE, na LQ, no seu artigo 10º, e mais tarde, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)<sup>1</sup>, são objetivos de natureza educativa, mas também, de natureza social.

Nesta perspetiva, os **objetivos gerais pedagógicos** definidos para a Educação Pré-Escolar, nas OCEPE são:

- “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

---

<sup>1</sup> As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “... constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática...” (Ministério da Educação, 1997: 13).



- desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (ME, 1997: 15-16).

---

## **CAPÍTULO II: A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS**

---

## 1. Conceito de avaliação das aprendizagens: um percurso evolutivo

Salinas (2004) considera que “tentar indagar o significado do conceito de avaliação no âmbito educativo é difícil, ...” (p.11).

Contudo, Stufflebeam (1971) citado por Parente (2004), referindo-se aos últimos 30 anos, considera coexistirem três escolas de pensamento no que diz respeito à definição de avaliação: “avaliação como sinónimo de medida”, “avaliação como sinónimo de julgamento profissional” e “avaliação por objetivos previamente determinados” (p.22).

Entretanto, por sua vez, Guba e Lincoln (1989) citado por Carvalho (2007), reportando-se aos últimos cem anos, referem que, o conceito de avaliação das aprendizagens foi evoluindo ao longo dos tempos e está associado aos contextos históricos e sociais, aos propósitos da avaliação e às próprias convicções filosóficas dos avaliadores, em termos de conceção, desenvolvimento e concretização da avaliação.

Nesta perspetiva, caracterizam-se seguidamente, segundo Guba e Lincoln (1989) citado Fernandes (2005), quatro gerações de avaliação das aprendizagens que se foram identificando nesta evolução: **1ª geração**-avaliação das aprendizagens como medida; **2ª geração**-avaliação das aprendizagens como descrição; **3ª geração**-avaliação das aprendizagens como juízo de valor e a **4ª geração**-avaliação das aprendizagens como negociação e construção.

A primeira geração, segundo Guba e Lincoln (1989) citado por Parente (2004), com início no princípio do século, era conhecida como a geração da avaliação como medida, na qual, os termos avaliação e medida eram usados sem distinção aparente, devido ao facto de, a avaliação estar associada à medida dos resultados escolares dos alunos. Desta forma, para os mesmos autores, o papel do avaliador no processo de avaliação é essencialmente técnico, já que, a este, competia o conhecimento de instrumentos de medida ou a capacidade para os construir. Em suma, para Guba e Lincoln (1989) citado Fernandes (2005), associada a esta ideia tecnicista da avaliação das aprendizagens estão subjacentes conceções que têm ainda hoje uma considerável influência nos sistemas educativos e onde prevalecem as seguintes características:

- “classificar, seleccionar e certificar são as funções da avaliação...;

- os conhecimentos são o único objeto de avaliação;
- os alunos não participam no processo de avaliação;
- a avaliação é ... descontextualizada;
- privilegia-se a quantificação de resultados em busca da objetividade, procurando garantir a neutralidade do professor;
- a avaliação das aprendizagens é referida a uma norma ou padrão (por exemplo, a média) e, por isso, os resultados de cada aluno são comparados com os de outros grupos de alunos” (p.57).

A segunda geração situada entre os anos trinta e o final dos anos cinquenta (Guba & Lincoln (1989) citado por Carvalho (2007)), surgiu ao tentarem superar algumas limitações da geração anterior, entre elas, o facto de os conhecimentos dos alunos serem nela considerados como os únicos objetos de avaliação, o que era limitador, já que, avaliar os sistemas educativos com base nos resultados dos alunos não é uma condição suficiente, dados os vários intervenientes no processo (Guba & Lincoln (1989) citado por Fernandes (2005)). Neste sentido, segundo Guba e Lincoln (1989) citado por Parente (2004), esta geração conhecida como a geração da avaliação como descrição, é fortemente influenciada pelos trabalhos de Tyler e tem como propósito descrever até que ponto os objetivos educacionais previamente definidos são alcançados pelos alunos, no âmbito dos programas, na tentativa de verificar a relação existente entre o desempenho dos aprendentes e os objetivos do programa. Estes objetivos educacionais surgiram da necessidade de definir mais concretamente o que se pretendia avaliar (Guba & Lincoln (1989) citado por Fernandes (2005)). Tendo, o avaliador, segundo Guba e Lincoln (1989) citado por Parente (2004), como principal objetivo descrever padrões para identificar potencialidades e limitações dos objetivos previamente definidos. Assim, como conclusão, segundo Guba e Lincoln (1989) citado por Carvalho (2007), a grande diferença em relação à geração anterior é de que, o conceito de medida deixou de ser equivalente ao de avaliação e passou a ser um dos meios ao serviço da avaliação das aprendizagens.

A terceira geração surge, no início dos anos sessenta, da necessidade de mais uma vez ultrapassar lacunas na avaliação das aprendizagens resultantes da geração anterior (Guba & Lincoln (1989) citado por Carvalho (2007)) e, é denominada por geração da

avaliação como juízo de valor (Guba & Lincoln (1989) citado por Fernandes (2005)). Neste sentido, o papel do avaliador passa também a ser proferir juízos de valor sobre os objetos de avaliação, para além da sua função técnica e descritiva (Guba e Lincoln (1989) citado por Carvalho (2007)). Assim, descrever e julgar são elementos básicos da avaliação (Guba & Lincoln (1989) citado por Parente (2004)).

Contudo, é nesta geração, com Scriven (1967) citado por Barreira (2001), que surge o início de uma verdadeira revolução na avaliação educacional, ao este estabelecer pela primeira vez, a diferença entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, estando a avaliação sumativa “mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção” e a avaliação formativa “ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem” (Nevo (1986); Scriven (1967) citado por Fernandes (2005: 58)). Neste sentido, enquanto que, a avaliação sumativa “é feita no final de um período de ensino para decidir a continuação de um determinado programa”, a avaliação formativa “é realizada processualmente, durante o decurso do programa, para introduzir ajustamentos no sentido do seu aperfeiçoamento” (Scriven (1967) citado por Barreira (2001: 3)). Desta forma, segundo Barreira (2001), a avaliação passa a ter uma importante função pedagógica, de apoio e de reflexão como suporte à tomada de decisão, surgindo a avaliação formativa, segundo Allal (1986), numa tentativa de tornar o ensino mais individualizado e personalizado.

Nesta perspetiva, segundo Guba e Lincoln (1989) citado por Fernandes (2005), começam então a surgir ideias sobre a avaliação, entre as quais destacamos as seguintes:

- “a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens” (p.59);
- “a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes”(p.59);
- “a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes”(p.59);
- “os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação”(p.59);

- “a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação”(p.59).

Posto isto, segundo o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981) citado por Fernandes (2005), surge assim, nesta geração, o conceito de avaliação das aprendizagens, como sendo “um processo deliberado e sistemático de recolha de informação acerca de um ou mais objetos de avaliação, no sentido de se poder formular um juízo do seu mérito e/ou do valor que permitisse a tomada de decisões” (p.60).

Desta maneira, segundo Fernandes (2005), as conceções subjacentes às três gerações de avaliação das aprendizagens referidas anteriormente continuam a ter uma maior ou menor expressão nos sistemas educativos atuais. Contudo, dado que, estas estão dependentes de modelos teóricos (paradigma positivista da investigação – método científico) que não se adequam às novas teorias das aprendizagens, ao desenvolvimento das teorias do currículo e à democratização efetiva dos sistemas educativos tão variados social e culturalmente, surgem assim nestas, segundo Guba e Lincoln (2000) citado por Fernandes (2005), três limitações importantes: atribuição das responsabilidades, pelo insucesso nas aprendizagens, unicamente aos alunos, vendo-se somente, o ponto de vista do professor como o único juiz no processo de avaliação; dificuldade em diversificar os procedimentos/instrumentos no processo de avaliação, dada a diversidade de meios sociais e culturais dos alunos; demasiada dependência do método científico ou, mais propriamente, do paradigma positivista da investigação, verificando-se assim, processos de avaliação descontextualizados e grande dependência da conceção de avaliação como medida.

Neste seguimento de ideias, há a necessidade do aparecimento de uma nova geração de avaliação. Daí surgir a quarta geração de avaliação proposta por Guba e Lincoln (1989) citado por Fernandes (2005), no sentido de dar resposta às dificuldades anteriormente referidas, ao romper com as crenças epistemológicas anteriores. Segundo estes autores, a quarta geração é conhecida como a geração da avaliação como negociação e construção, caracterizando-se como sendo responsiva e construtivista (Guba & Lincoln (1989) citado por Parente (2004)). Estes consideram-na responsiva, na medida em que, se pretende que todos os atores envolvidos participem em todas as fases

do processo de avaliação de uma forma negociada e interativa e, construtivista, para que, a natureza da metodologia utilizada permita explicar a realidade tal como ela é, não excluindo o avaliador. Ainda, para os mesmos autores, o avaliador tem como propósito a negociação nas intervenções com os atores envolvidos na procura de consensos, não excluindo, a função técnica, descritiva e de julgamento.

Neste sentido, a avaliação das aprendizagens da quarta geração, de acordo com Guba e Lincoln (1989) citado por Fernandes (2005), baseia-se num conjunto de princípios, ideias e concepções, tais como:

- professores, alunos e outros intervenientes “devem partilhar o poder de avaliar... e ... utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação” (p.62);
- “a avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem” (p.62);
- o tipo de avaliação que se deve privilegiar é a avaliação formativa “com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens”(p.62);
- “o feedback ... é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem” (p.63);
- “a avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula” (p.63);
- a avaliação deve utilizar métodos qualitativos e quantitativos, no entanto, privilegiando os qualitativos.

Como se pode constatar, a avaliação está longe de ser entendida, relativamente à sua natureza e sentidos, como um ato onde haja consenso (Carvalho, 2007), contudo, a avaliação é a peça central da “modernidade escolar” (Fernandes, 2005: 11).

## **2.A avaliação formativa**

O conceito de avaliação formativa foi criado, como referimos anteriormente, por Scriven, em 1967 e tem evoluído ao longo do tempo.

Inicialmente, surgiu a concepção de avaliação formativa behaviorista e, mais tarde, sob a influência das teorias cognitivistas, construtivistas e socioculturais, a concepção de avaliação formativa construtivista (Fernandes, 2005).

Nesta ordem de ideias, segundo este autor, a avaliação formativa de inspiração behaviorista, dominante nas três primeiras gerações mencionadas anteriormente, prevalecem ainda nos nossos sistemas educativos, tendo por base uma concepção de avaliação das aprendizagens mais restrita que se caracteriza por ser esporádica, pouco ou nada interativa, exigir reduzida participação dos alunos e quase que se resume a verificar se os objetivos comportamentais de reduzida exigência cognitiva foram ou não atingidos (Black & Wiliam, 1998a; .Dwyer, 1998; Harlen& James, 1998 citado por Fernandes, 2005).

Ainda, nesta linha de pensamento, para Allal (1986), esta caracteriza-se também, por ser um tipo de avaliação formativa que origina uma regulação retroativa das aprendizagens, ou seja, nesta, as dificuldades dos alunos só são detetadas após o processo de ensino-aprendizagem e não durante, através do chamado teste formativo, tendo, o aluno um papel passivo em todo o processo de ensino e de aprendizagem (Ferreira, 2007).

Desta forma, segundo Fernandes (2005), constata-se que cada vez mais se torna urgente construir e por em prática uma avaliação formativa alternativa àquela que ainda, infelizmente, usualmente se utiliza. Nesta perspetiva, surgiu assim a concepção de avaliação formativa construtivista, uma forma de avaliação das aprendizagens que se apresenta como alternativa à avaliação formativa dominante nas três primeiras gerações referidas no ponto 1 (Fernandes, 2005).

Nesta perspetiva, esta concepção de avaliação formativa assume várias designações dependendo dos autores em causa, tais como:

- **“avaliação alternativa”**, segundo Gipps (1994); Gipps e Stobart (2003) citado por Fernandes (2005);
- **“avaliação autêntica”**, segundo Tellez (1996); Wiggins (1988a, 1988b, 1989a, 1989b e 1998) e Perrenoud (2001) citado por Fernandes (2005);
- **“avaliação contextualizada”**, segundo Berlak (1992a, 1992b) citado por Fernandes (2005);



- **“avaliação formadora”**, segundo Nunziati (1990); Abrecht (1991) citado por Fernandes (2005);
- **“avaliação reguladora”**, segundo Allal (1986); Perrenoud (1988a, 1991) citado por Fernandes (2005);
- **“regulação controlada dos processos de aprendizagem”**, segundo Perrenoud (1998) citado por Fernandes (2005);
- **“avaliação educativa”**, segundo Gipps (1994); Gipps e Stobart (2003) e Wiggins (1998) citado por Fernandes (2005).

Para Fernandes (2005), qualquer uma destas variantes de avaliação formativa baseia-se nos princípios orientadores do cognitivismo, do construtivismo, da psicologia social e das teorias socioculturais e sociocognitivas, embora que, com ênfases particulares dependendo dos seus autores.

No entanto, para o mesmo autor, a designação avaliação formativa alternativa (AFA) é a mais adequada do que qualquer uma das outras designações, embora todas elas estejam mais direcionadas para melhorar e apoiar as aprendizagens, em vez de as classificar, já que, se trata de uma avaliação das aprendizagens integrada no processo de ensino-aprendizagem, contextualizada e onde os alunos têm um papel ativo.

Assim, este define avaliação formativa alternativa como sendo “uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (p.65).

Deste modo, esta conceção de avaliação formativa, segundo Barreira, Boavida e Araújo (2006) centra-se no processo de aquisição das aprendizagens e não nos resultados, tornando-se formativa “na medida em que se inscreve num projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação” (Hadgi, 2001:20), tornando-se assim, o aluno ator da sua própria aprendizagem (Petitjean, 1984: 10 citado por Barreira, Boavida & Araújo, 2006: 99).

Nesta perspetiva, na AFA é através da comunicação e interação entre alunos e, entre alunos e professores que os alunos “tomam consciência dos seus progressos e/ou

dificuldades em relação às aprendizagens que têm de desenvolver” (Fernandes, 2005: 83), ou seja, os alunos necessitam de feedback acerca do seu trabalho e dos seus desempenhos “como orientação para melhorar ou corrigir” (p.84).

Deste modo, Noizet e Caverni (1985: 16) citado por Barreira, Boavida e Araújo (2006: 97) consideram que, a avaliação formativa tem como objetivo “obter uma dupla retroação”, por um lado, sobre o aluno para que este tenha a perceção através do feedback fornecido, de quais as etapas que ultrapassou e as dificuldades sentidas, e, por outro, sobre o professor para lhe indicar se o desenvolvimento do seu programa pedagógico é adequado ou não, e quais as alterações necessárias fazer para o aperfeiçoar.

Pode-se assim dizer que, a avaliação formativa “permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada” (Pacheco, 1994b: 32 citado Barreira, Boavida & Araújo, 2006: 97).

Nesta ordem de ideias, segundo Fernandes (2005), neste tipo de avaliação das aprendizagens, para que os alunos aprendam mais e melhor é necessário “uma partilha de responsabilidades entre alunos e professores...” (p.65), tendo o professor um papel mais ativo na organização e distribuição do processo de feedback e os alunos no desenvolvimento dos processos, no que se refere à autoavaliação e à autorregulação das aprendizagens, ou seja, isto significa que se modificou a dinâmica entre os diferentes intervenientes da relação pedagógica (Boavida, 1986 citado por Boavida & Barreira, 1994), em relação à modalidade de avaliação referida anteriormente.

Concluindo, segundo Fernandes (2005), é o feedback que contribui para a total integração da avaliação, durante e não apenas no final, no processo de ensino e de aprendizagem, ao contrário do que acontecia na modalidade de avaliação anterior e ainda hoje evidente.

Desta maneira, este tipo de conceção de avaliação formativa deve ter implícita uma dupla natureza:

- **a criterial** – já que resulta de um processo de ensino-aprendizagem-avaliação, onde professores e alunos analisam as aprendizagens com base em critérios previamente definidos, ou seja, as aprendizagens dos alunos não são comparadas com nenhum padrão mas, com os critérios definidos;
- **a ipsativa** – dado que se refere ao aluno, porque o aluno é comparado consigo próprio, tendo em conta determinados aspetos, tais como: o esforço, o contexto em que o trabalho se desenvolve e os seus progressos (Harlem & James, 1998 citado por Fernandes, 2005).

Neste seguimento de ideias, para Fernandes (2005), a avaliação formativa alternativa que é necessária desenvolver deve apresentar as seguintes características mais relevantes:

- a avaliação é organizada com o intuito de “proporcionar um feedback .... de elevada qualidade, tendo em vista melhorar as aprendizagens dos alunos” (p.69);
- o feedback é fundamental no sentido de “ativar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos”(p.69) que por sua vez, “regulam e controlam os processos de aprendizagem”( p.69), melhorando a sua motivação e autoestima;
- a qualidade da interação e da comunicação entre os professores e os alunos é de extrema importância já que, estes têm de fazer a interligação “entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem, como sentem, etc.)” (p.69);
- os alunos são ativa e sistematicamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se “responsáveis pelas suas aprendizagens e tendo amplas oportunidades para elaborarem as suas respostas e para partilharem o que, e como, compreenderam” (p.69);
- as tarefas selecionadas e propostas aos alunos são simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem “e ativam os processos mais complexos do pensamento (e.g., analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar)” (p.69);

- as tarefas estabelecem uma relação muito próxima entre as didáticas das disciplinas, elementos de referência indispensáveis, e a avaliação, que é fundamental na regulação do processo das aprendizagens;
- o ambiente de avaliação das salas de aula deve induzir “uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender” (p.69).

Em suma, a avaliação formativa alternativa diz respeito a uma conceção de avaliação formativa que se realiza de forma contínua e interativa (Correia, 2002), promovendo uma regulação mais individualizada/diferenciada e autónoma das aprendizagens de cada aluno (Ferreira, 2007),

### **3.A avaliação das aprendizagens no contexto em estudo: a Educação Pré-Escolar**

A avaliação tem sido um dos temas mais controversos, contudo, também tem sido uma das dimensões mais importantes no contexto das transformações na educação (Maia, s.d.) e, como tal, pelas razões já apresentadas anteriormente, também na Educação Pré-Escolar, a avaliação deve fazer parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, particularizando para a EPE e fazendo referência ao documento base orientador das práticas deste nível de educação, as OCEPE, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997: 27, capítulo III). Tal significa, que através da reflexão sobre os efeitos que se vão observando, se estabelece a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.

Nesta perspetiva, a ideia referida no documento orientador mencionado anteriormente é corroborada por autores de referência, já que, segundo Cardinet (1986) citado por Figari (1996), a avaliação é “um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola” (p.33).

Ainda pelo facto de a EPE ser considerada como a primeira etapa da educação básica, poderemos mencionar outro documento normativo que corrobora com o que foi mencionado anteriormente, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro aplicável ao Ensino Básico.

Assim, segundo o artigo 12º do referido Decreto-Lei, a avaliação é “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos...” (ME, 2001: 4, capítulo III, nº1).

Seguidamente, também o Despacho – Normativo nº 30/2001 aplicável ao Ensino Básico reforça que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo a recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (ME, 2001: 1, capítulo I, nº2).

Desta forma, a avaliação é constituída por três funções sequenciais que englobam a recolha de informação, a sua interpretação e a posterior tomada de decisões com o intuito de aperfeiçoar a ação educativa (Cardona, 2007), tendo como principais estratégias a observação (in) direta do ambiente educativo, das crianças e dos resultados das atividades que se vão realizando.

Nesta perspetiva, referindo Fernandes (2005), a avaliação das aprendizagens é entendida “como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações” (Fernandes, 2005: 16), o que vai ao encontro das ideias referidas anteriormente.

Refere ainda Barbosa (2008) que a avaliação das aprendizagens não deve ser uma atividade solitária do professor, ela tem que ser partilhada com os alunos, pais, professores.

Neste sentido, e de acordo com normativos e autores, a avaliação das aprendizagens tem (ou deve ter) por base os seguintes princípios:

- **Princípio da congruência curricular** – deve verificar-se “consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas...” (Despacho Normativo nº 30/2001: 6);
- **Princípio da integração no processo ensino-aprendizagem** – “...ensino, avaliação e aprendizagem jogam de modo integrado, interactivamente” (Correia, 2002: 21);

- **Princípio da diversificação de procedimentos de avaliação** – as decisões relativamente ao ensino, aprendizagem e competências “devem ter por base informações significativas e convergentes recolhidas através de diversas fontes” (Correia, 2002: 22);
- **Princípio da adequação dos procedimentos de avaliação** – os métodos e os instrumentos de avaliação devem ser de acordo com a informação que se pretende recolher;
- **Princípio do primado da avaliação formativa** – realça-se o carácter formativo da avaliação como “parte integrante do processo ensino/aprendizagem”, sendo assim, “a avaliação é construtiva, desenrola-se num clima de confiança, em que a diferença é “aproveitada”” (Correia, 2002: 22);
- **Princípio da positividade** – a avaliação deve permitir aos alunos mostrar o que podem e sabem fazer;
- **Princípio da transparência** – o professor deve” divulgar a avaliação feita, bem como as evidências de aprendizagem que utilizou, tanto aos alunos como aos diferentes intervenientes na educação” (Correia, 2002: 22);
- **Princípio da diversificação de intervenientes** – a avaliação tendo como intuito uma visão global do aluno, contextualizada e sustentada,” desloca o “lugar” tradicional do poder da avaliação, sobre o professor, para uma gama de intervenientes capazes de disponibilizar dados relevantes... e que possibilitem justeza de decisões” (Correia, 2002: 22). Assim, a avaliação deve ser partilhada.

No quinto princípio que a avaliação das aprendizagens tem (ou deve ter) como base, é referida a importância do carácter formativo da mesma.

No Decreto – Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, que define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, esta ideia é reforçada, quando refere que o educador de infância “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como, o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (ME/DGIDC, 2001: 4, capítulo II, nº3, alínea e – anexo nº1).

Ainda em 2005, surge um documento do ME, através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que define os procedimentos e as práticas organizativas e pedagógicas em relação à avaliação na EPE, que corrobora também esta ideia, já que se refere que a avaliação neste nível “assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo, que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem...” (ME/DGIDC, 2005: 1).

Nesta perspetiva, referindo Hadji, “... a avaliação formativa é uma avaliação informativa” (Hadji, 2001: 20), já que informa os dois atores do processo: o professor e o aluno, permitindo-lhe fazer ajustes na sua ação.

Como tal, o Decreto – Lei nº 6/2001, no artigo 13º refere ainda que a avaliação formativa deve assumir “...um carácter contínuo e sistemático, recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem” (ME, 2001: 4, capítulo III, nº3), o que complementa a ideia referida anteriormente.

Desta forma, a “avaliação formativa é uma avaliação compreensiva e atuante...sensível à diferença e contribui para a diferenciação do ensino...” (Correia, 2002: 26), surgindo antes, durante e após o processo de ensino.

Nesta perspetiva de conceção pedagógica contemporânea, pretende-se que o aluno seja ativo e dinâmico (Barbosa, 2008), e que participe na construção do seu próprio conhecimento, sendo esta construção feita “através da ação e da reflexão sobre a ação “ (Formosinho, 1998: 56).

Desta maneira, a criança aprende através da sua ação e não apenas, ou essencialmente, por repetição de ideias e memorização de conteúdos, tal como, ocorria numa conceção pedagógica hoje ultrapassada mas, ainda dominante nalguns contextos (Barbosa, 2008).

Assim, é importante que o adulto seja capaz de gerir oportunidades de aprendizagem verdadeiramente significativas, onde o papel do adulto é “menos diretivo e

mais de apoio e suporte” (Formosinho, 1998: 59), o que permite à criança “maior ação, maior iniciativa e maior decisão” (Formosinho, 1998: 60).

Posto isto, a forma como se avalia tem a ver com “as conceções em que se baseia o trabalho de planificação, os objetivos e conteúdos definidos e, ainda, a consequente organização do ambiente educativo, assim como, as atividades possíveis e o papel do educador na sua dinamização” (Cardona, 2007: 10), ou seja, na forma como é concebido o processo de desenvolvimento curricular.

Neste contexto, este processo de desenvolvimento curricular deve ser enriquecido através do papel fundamental do *Critical Friend*, já que, num trabalho colaborativo entre a Educadora de Infância e o *Critical Friend* (investigadora) através da sua cooperação nas diferentes fases do processo educativo, se permite desocultar conceções e práticas de avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar.



---

### **CAPÍTULO III: O *CRITICAL FRIEND***

---

## 1. Conceito de Critical Friend

“O impacto da mudança dos contextos económicos, sociais e do conhecimento sobre o sistema educativo como um todo provocou, consequentemente, a transformação do modelo tradicional do profissional” (Day, 2001: 31). Neste sentido, torna-se de extrema importância a formação contínua do professor, para que de uma forma positiva e fundamentada, este possa lidar com as situações atuais com que se depara, em sala de aula. Assim, segundo este autor, dado que, os adultos aprendem fazendo, combinando em cada situação, a ação e a reflexão, torna-se fulcral proporcionar oportunidades para reduzir o isolamento da prática do professor, para que, este possa ser coautor do seu próprio conhecimento e formação. Neste seguimento de ideias, surgem assim, as amizades críticas como fundamentais para “promover com sucesso o desenvolvimento profissional contínuo... dos professores, ... encorajando-os a responder de modo positivo à mudança” (p.160).

Nesta perspetiva, ainda segundo o mesmo autor, as “amizades críticas” têm por base parcerias práticas, nas quais se acede voluntariamente, pressupondo uma relação entre iguais e tendo origem numa tarefa comum que resulta de uma preocupação partilhada. Desta forma, o papel do “amigo crítico” é o de prestar apoio e questionar as situações, pressupondo uma relação interpessoal de confiança, onde os seus conhecimentos, experiências e competências surgem como complementares.

Por sua vez, Del Carmen (1990) citado por Leite (2000) refere que se olharmos para o “amigo crítico” como uma pessoa que leva para o grupo e para a análise uma visão mais distanciada embora que, ampla e comprometida das situações, questionando permanentemente os aspetos em causa, então podemos concluir que a sua função é ajudar os seus agentes a refletirem sobre as situações com que se deparam, para que estes possam tomar as suas decisões, o que corrobora e complementa a ideia referida anteriormente. Mas, claro que, este papel do “amigo crítico” só será bem-sucedido se este for visto “como alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e também, êxitos” (Leite, 2000: 6).

Ainda, de acordo com Costa e Kallick (1993) citado por Lopes (2010), o “amigo crítico” ou “*critical friend*” deve ser visto como uma pessoa de confiança que coloca

questões provocatórias, fornece a análise dos dados sob uma outra perspectiva e critica o trabalho de outra pessoa como um amigo, de forma a contribuir para o sucesso desse trabalho, o que vai ao encontro do referido anteriormente.

Nesta ordem de ideias, a ideia subjacente e que prevalece é a de que os membros de uma escola aprendem, não só individualmente mas também, coletivamente de forma a operacionalizar mudanças de pensamento e de práticas (Leite, 2000), no pressuposto de que, “dois olhares são mais enriquecedores do que um... respeitando os princípios da pluralidade e da diversidade como confluente e também eles, como fatores enriquecedores subjacentes à análise e reflexão intrapessoal” (Sá-Chaves, 2007: 38).

Desta forma, no ponto 2 deste capítulo iremos aprofundar mais esta ideia de trabalho coletivo/colaborativo no que diz respeito às implicações que poderá ter no desenvolvimento profissional de um educador.

## **2.Trabalho colaborativo: Que impacto na identidade profissional e pedagógica do educador?**

Cada um de nós poderia ser diferente se se desenvolvesse num outro meio. Tal significa que, as pessoas que se desenvolvem em contextos diferentes, têm características diferentes, e como tal, as pessoas diferem umas das outras. Desta forma, o desenvolvimento humano não pode ser visto como isolado do seu contexto, mas sim, na interação entre o sujeito e o seu ambiente (Portugal, 1992). Nesta ordem de ideias, ainda segundo a mesma autora, na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano resultam três ideias principais: a de um sujeito ativo e dinâmico que recebe influências do meio, mas que também, progressivamente, nele se move, reestrutura e recria; a de uma interação sujeito/mundo marcada pela reciprocidade; e a de um ambiente complexo que não se restringe aos contextos imediatos mas, que é mais abrangente.

Assim, e com base nesta conceção ecológica do desenvolvimento humano, resta particularizá-la ao contexto em causa – a profissionalidade docente<sup>2</sup>. Então, adaptando

---

<sup>2</sup> A profissionalidade docente é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1991).

este conceito de desenvolvimento à fase da vida em que a pessoa se torna e mantém profissional, Alarcão e Sá-Chaves (1994) referem que: “a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo... da interação mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo ativo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram” (p.210).

Assim, esta conceção de desenvolvimento composta por mudanças que ocorrem no professor, ao longo da vida, resultantes de interações entre os sujeitos e os contextos, reveste-se de uma importância fulcral, já que, envolve um processo de mudança necessário ao docente, para fazer face às exigências da sociedade atual (Alves, 2008).

Neste sentido, acrescentando ainda à ideia anterior, as constantes descobertas no campo educativo, em particular no processo de ensino- aprendizagem torna-se fundamental um processo de formação ao longo da vida dos docentes (Silva,2010), enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional (Alves, 2008), para que se sintam o mais aptos possível no apoio às aprendizagens dos alunos, o fim último da educação.

Neste seguimento de ideias, a necessidade de formação contínua e continuada do professor, da qual faz parte a formação em contexto de trabalho, é realçada já na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)<sup>3</sup>(art.35º), em 1986, ao se reconhecer esta como um direito dos professores e educadores, mas também, como um dever desses profissionais, nascendo a mesma com a finalidade de “assegurar o complemento, o aprofundamento e a atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como, possibilitar a mobilidade e a progressão... docente”.

Assim, com base nesta ótica, a formação inicial é apenas uma etapa entre tantas outras, no processo contínuo do desenvolvimento profissional do professor e, segundo Sá-Chaves (2007), emergem assim, dois princípios:

---

<sup>3</sup> Lei Nº 46/1986 de 14 de Outubro

- **o princípio de inacabamento** subjacente ao processo de produção do novo conhecimento e da necessidade de abertura ao novo conhecimento como forma principal de atualização;
- **o princípio de continuidade** que reforça a ideia de formação constante ao longo da vida em oposição ao “processo de desatualização continuada” (p.92).

Neste sentido, segundo Alarcão (2006), a pessoa do professor é vista como um adulto que “... tem atrás de si todo um percurso de vida que influencia o modo como prevê e interpreta os acontecimentos”, mas também, onde a mudança e a inovação requerem o abandono de hábitos adquiridos e interiorizados (p. 134), dando origem à atualização anteriormente referida.

Tal facto, segundo Morais e Medeiros (2007) citado por Silva (2010), implica que a formação seja concebida “não como uma ação impessoal e alheia ao indivíduo, mas, antes, como um ato pessoal, que implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre as suas concepções, sobre as suas ações” (p.14).

Neste seguimento de ideias, para Silva (2010), a reflexão surge como a estratégia que orienta o percurso da formação, tendo esta, um papel fulcral no desenvolvimento do professor como prático reflexivo, no sentido de possibilitar melhorias e transformações na prática educativa.

Para Alarcão e Roldão (2008), esta abordagem reflexiva, na formação dos professores, radica numa “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas” (p: 30), já que, segundo Schon (1987) citado por Alarcão e Tavares (2003), esta baseia-se numa reflexão dialogante entre o observado e o vivido, tendo em vista, uma construção ativa contextualizada/situada do conhecimento profissional. O mesmo autor distingue ainda três tipos de reflexão: a reflexão na ação (ocorre em simultâneo à ação), a reflexão sobre a ação (ocorre numa retrospeção à ação passada) e a reflexão sobre a reflexão na ação. É esta última que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer e agir (Alarcão, 1996).

Deste ponto de vista, segundo Silva (2010), a reflexão é vista como “uma bússola do processo que aproxima desenvolvimento, formação e aprendizagem, na aceitação de

que o desenvolvimento é, afinal, um processo de formação e de aprendizagem em contextos ideologicamente situados” (p.16).

Nesta linha de pensamento, a supervisão vista como um processo que promove processos de formação e de desenvolvimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008), não se cinge apenas à formação inicial, onde a supervisão é designada por supervisão vertical.

Sendo assim, segundo Alarcão e Tavares (2003), a supervisão, na formação contínua, em particular na formação em contexto de trabalho, pode assumir novas formas. Desta maneira, no caso particular de professores que se encontram já em contexto de trabalho, a supervisão vertical dá lugar à supervisão interpares, colaborativa, horizontal (Alarcão & Roldão, 2008).

Assim, contextualizando à investigação em causa, a supervisão de carácter colaborativo, segundo Roldão (2007: 26) citado por Silva (2010: 34-35), assenta na “... reflexão coletiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da ação docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de ações de ensino em formatos partilhados”. No entanto, segundo Alarcão e Roldão (2008), nenhuma delas exclui a relevância do processo de auto-supervisão, de natureza intrapessoal, já que neste, o professor reflete sobre a sua prática, adotando uma atitude cada vez mais crítica e fundamentada da mesma. Nesta perspetiva, ainda segundo os mesmos autores, cada vez mais, as tendências atuais vão na direção de uma conceção de supervisão democrática, onde se dá ênfase à reflexão, à aprendizagem colaborativa e horizontal, ao desenvolvimento de mecanismos que proporcionem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, assim como, à capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, tendo em vista, a criação e a sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento progressivo da autonomia profissional.

Nesse sentido, segundo Alarcão e Tavares (2003), para que este processo de supervisão decorra da melhor maneira é fundamental, a criação, entre as pessoas implicadas, de uma atmosfera afetivo-relacional e cultural favorável e positiva. Claro que, para estes autores, esta condição é atingida quando se promovem contextos de entreajuda e relações “... recíprocas, abertas, espontâneas, autênticas, cordiais,

empáticas, colaborativas e solidárias” (p.61), já que, estas relações enriquecem e ampliam o quadro de hipóteses formativas possíveis (Sá-Chaves, 2009).

Assim, a supervisão interpares ou a supervisão horizontal (Alarcão e Roldão, 2008) baseia-se na construção de uma relação que tem na sua horizontalidade o seu princípio de formação (Silva, 2010), reforçando a ideia de profissão docente como “espaço de construção partilhada do conhecimento situado” (Alarcão & Tavares, 2003).

Desta forma, é nas interações que resultam de práticas de colaboração entre professores que se constroem as identidades profissionais, sendo a identidade profissional um processo individual que se vai construindo com a colaboração de todos (Alves, 2008), promovendo processos de autoformação dos implicados (Sá-chaves, 2009).

Nesta linha de pensamento, a ideia subjacente é a de que os professores se formam, e não, que são formados (Day, 2001), ou seja, eles são os agentes do seu próprio desenvolvimento.

Nesta perspetiva, o trabalho colaborativo caracteriza-se como uma forma articulada e eficaz de trabalho pensado e/ou realizado em conjunto entre professores (Roldão (2007) citado por Silva (2010)), de onde sobressaem essencialmente duas mais-valias: uma ligada à ação educativa e com enfoque na aprendizagem dos alunos e, outra, que se reflete/manifesta no desenvolvimento profissional dos implicados (Canário (2008) citado por Silva (2010)).

Para concluir, cada vez mais é preciso aprender a viver juntos e a trabalhar cooperativamente, como recomenda o relatório da comissão da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) para a educação no séc. XXI (Delors, 1996: 119).

---

## **PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO**

---



## 1.CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A investigação resulta de algo ao qual se pretende dar resposta, em direção a um melhor conhecimento (Quivy & Campenhoudt,2008). Ainda na mesma ordem de ideias, Almeida e Freire (2000) referem que qualquer investigação tem “... em vista esclarecer uma dúvida, replicar um fenómeno, testar uma teoria ou buscar soluções para um dado problema.” (p.38). Por sua vez, segundo Quintana et al. (1986), toda a pessoa, deve ser um agente de transformação, na sua vida cultural, social, económica e política, procurando soluções para os problemas que enfrenta no dia-a-dia, o que vem complementar a ideia referida anteriormente.

Nesta perspetiva, a definição do problema traduz a primeira etapa na construção de um projeto ou na concretização de uma investigação. (Almeida & Freire, 2000).

Assim, particularizando ao estudo em causa, a temática que nos propomos a estudar é a avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar (EPE)<sup>4</sup>, num trabalho colaborativo entre uma Educadora de Infância e uma Amiga Crítica (critical friend) (a investigadora).

As razões inerentes ao desenvolvimento desta investigação relacionam-se com o percurso profissional da investigadora. Enquanto Educadora de Infância foi a constante reflexão sobre a temática em análise e a procura de sentidos a questões como: como avaliar, e que estratégias desenvolver na avaliação das aprendizagens das crianças, em contexto de Jardim-de-Infância<sup>5</sup>?; quais os instrumentos mais adequados para avaliar as aprendizagens na EPE, tendo em conta as competências básicas a desenvolver pelas crianças, constituindo esta etapa a primeira da Educação Básica?.

Antes de mais, “as sociedades tornaram-se muito mais multiculturais, muito mais competitivas, muito mais exigentes a todos os níveis, ...” (Fernandes, 2005: 27). Daí que,

---

<sup>4</sup> Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, ... favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997: 15).

<sup>5</sup> A expressão “Jardim-de-Infância” é utilizada para designar a instituição que recebe crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino obrigatório (Cardona, 1997).

neste seguimento de ideias, cada vez mais, a escola não pode estar desligada da vida e do mundo que a rodeia. Esta tem que estar em sintonia com o tempo em que vivemos, para que de alguma forma, ajude as pessoas a lidar com as várias exigências com que se vão deparando no dia-a-dia. (Barbosa, 2008).

Neste sentido, o sistema educativo é a base para que se possa conseguir a concretização de tal objetivo. Para tal, segundo Fernandes (2005), o sistema educativo português tem como desafio conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação, de forma que, esta lhes permita a sua plena integração na sociedade, o que vai ao encontro do que foi referido anteriormente. Esta ideia é ainda corroborada e reforçada pelos normativos, já que, no “princípio geral” da Lei-Quadro, a EPE deve perspetivar-se “... no processo de educação ao longo da vida”, e realizar-se “... favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (artº2) ” (Ministério da Educação, 1997: 31),

No entanto, o sistema educativo português tem dificuldades de concretização de práticas de ensino e de avaliação que desenvolvam nas crianças as competências necessárias para prosseguirem as suas vidas escolares e profissionais, com as exigências com que são confrontados no dia-a-dia (Fernandes, 2005).

Estas dificuldades estão relacionadas com o facto de o sistema educativo português estar organizado com base em culturas de avaliação diferentes, tais como:

- **cultura atual** que assenta numa conceção em que o propósito principal da avaliação é melhorar as aprendizagens, é ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades – tem como princípio que todas as crianças podem aprender (Fernandes, 2005). Nesta conceção, a educação é concebida como a vivência de experiências múltiplas e variadas...”, tendo em vista o desenvolvimento global do aluno. Neste contexto, o aluno é ativo, dinâmico e sujeito que participa na construção do seu próprio conhecimento.” (Barbosa, 2008: 2);
- **cultura antiga** que assenta numa conceção em que o propósito principal da avaliação é classificar, é certificar, aceitando que há crianças que não podem aprender (Fernandes, 2005). Nesta conceção, hoje ultrapassada mas ainda

dominante nalguns contextos, “a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações... o aluno é visto como um ser passivo e recetivo.” (Barbosa, 2008: 2).

Contudo, estas dificuldades ainda se tornam mais acentuadas, já que, segundo Cortesão (1993); Fernandes (1992, 1997); IIE (Instituto de Inovação Educacional) (1992b) e Lemos et al. (1992) citado por Fernandes (2005) é evidente no sistema educativo português “... a predominância daquelas conceções de avaliação, bem mais orientadas para as classificações e para a certificação do que para a orientação, para a regulação e para a melhoria das aprendizagens.” (p.61), o que vai ao encontro do que foi referido anteriormente.

Neste sentido, a forma de avaliar (práticas avaliativas) não é independente das conceções de avaliação que a sustentam e, daí que, o objeto de estudo que se pretende investigar não se situe apenas ao nível das práticas avaliativas de uma Educadora de Infância mas, inclua também as conceções de avaliação das aprendizagens que as sustentam.

Neste contexto, o trabalho colaborativo entre a Educadora de Infância e a *Critical Friend* (a investigadora) é de importância crucial, já que, este pode permitir e proporcionar a compreensão das práticas de cada educador, mas também, a sua inovação (Lopes, 2010). Tal significa que, o diálogo entre duas pessoas e, particularmente entre dois profissionais da educação (a Educadora de Infância e a *Critical Friend* – a investigadora), permite para além da partilha do conhecimento, gerar novo conhecimento (Cook & Brown (1999) citado por Lopes (2010), o que corrobora a ideia referida anteriormente.

Neste sentido, segundo Costa e Kallick (1993) citado por Lopes (2010), o *Critical Friend* deve ser uma pessoa de confiança que analisa os “dados” através de lentes diferentes e que critica o “trabalho” como um amigo. Assim, sendo o *Critical Friend* uma pessoa com outros referentes (teóricos e práticos) diferentes da Educadora de Infância, outras vivências e uma história profissional particular, permite desocultar práticas de educação e, promove o desenvolvimento profissional (Lopes, 2010), o que corrobora a ideia referida anteriormente.

Assim, surgiu a seguinte questão de investigação: “Que concepções, práticas e orientações emergem de um trabalho colaborativo entre uma Educadora de Infância e uma Amiga Crítica (critical friend) para a renovação da avaliação das aprendizagens na EPE?”

## 2. FINALIDADE E OBJECTIVOS DO ESTUDO

A investigação social tem como objetivo conhecer cada vez melhor a realidade social que envolve o homem. (Pardal & Correia, 1995).

Nesta linha de pensamento, a investigação é tradicionalmente dividida em dois tipos:

- **fundamental** – que visa “... aumentar o nosso conhecimento geral”;
- **aplicada** – que visa produzir “resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação” (Shein, 1987 citado por Bogdan & Biklen, 1994: 264).

Estas duas dimensões são utilizadas no campo educativo, podendo as mesmas serem complementares, centrando-se o seu objetivo na mudança, de forma a inovar e a melhorar a vida das pessoas. (Bogdan & Biklen, 1994).

Na mesma ordem de ideias, para Serrano et al. (2000), a principal finalidade da investigação em educação social é a sua capacidade de se adaptar a uma dada realidade, promovendo a transformação e a mudança da mesma, na resolução de problemas.

Neste sentido, com este estudo, procura-se uma resposta à questão de investigação mencionada anteriormente, com o objetivo de contribuir para uma maior sensibilização da necessidade de uma mudança de cultura em relação à avaliação das aprendizagens e, ao mesmo tempo reforçar/complementar o conhecimento obtido em outros estudos de investigação no domínio da avaliação das aprendizagens na EPE.

Os objetivos que pretendo atingir neste estudo, foram concebidos a partir da questão de investigação referida anteriormente e são:

- desocultar concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na EPE;

- avaliar o impacto de um trabalho colaborativo com uma Amiga Crítica (critical friend) na evolução das concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de uma Educadora de Infância.

Assim, dentro da finalidade e dos objetivos referidos anteriormente para este estudo, seguidamente são apresentadas as opções metodológicas que melhor nos dão a conhecer e a compreender a realidade percecionada, sentida e vivida pela Educadora de Infância em trabalho colaborativo com a Amiga Crítica (critical friend), ao nível das concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na EPE.

### 3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

“Uma investigação social, não é, pois, uma sucessão de métodos e técnicas estereotipadas que bastaria aplicar tal e qual se apresentam, numa ordem imutável.” (Quivy & Campenhout, 2008: 18). Como tal, a escolha, a elaboração e a organização do estudo dependem da sua especificidade (Quivy & Campenhout, 2008).

Nesta perspetiva, a realização desta investigação teve por base determinadas opções metodológicas, que dizem respeito à orientação metodológica da investigação – **a investigação qualitativa** e à estratégia de investigação selecionada – **o estudo de caso**.

Em relação à orientação metodológica deste estudo – a investigação qualitativa, esta baseia-se em crenças filosóficas.

“A tradição de investigação qualitativa em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem...” (Gauthier, 1987: 32 citado por Lessard-Hébert et al., 1994: 47).

Ainda, segundo Miller e Kirk (1986) citado por Lessard-Hébert et al. (1994), o carácter de proximidade entre o investigador e os participantes, na investigação qualitativa, centra-se na construção de sentido. Esta aproximação manifesta-se tanto no plano físico (terreno) como no simbólico (linguagem), o que reforça a ideia referida anteriormente.

Nesta linha de pensamento, segundo Bogdan e Biklen (1994) existem cinco características que podem ser identificadas na investigação qualitativa, manifestando-se em graus variáveis:

- a investigação qualitativa privilegia o contexto natural como fonte direta de dados, onde o investigador é o instrumento principal;
- a investigação qualitativa é descritiva e interpretativa;
- o investigador qualitativo valoriza mais o processo do que os resultados ou produtos;
- o investigador qualitativo centra a sua atenção no significado que as pessoas dão às coisas.

Assim, este estudo deve permitir conhecer a realidade tal como ela é, e não, como o investigador pensa que ela seja, já que, progressivamente o investigador vai ajustando as suas percepções à percepção do entrevistado, colocando de lado a sua ótica pessoal (Piovesan & Temporini, 1995).

De forma a reforçar e complementar esta ideia, Serrano et al., (2000) refere que, a investigação qualitativa “... oferece a possibilidade de nos aproximarmos da realidade para a compreender, analisar e transformar.” (p.26).

Daí se ter optado por uma orientação metodológica qualitativa, já que este estudo, foi realizado com o objetivo de apreender o processo de transformação nas concepções e práticas avaliativas de uma Educadora de Infância na EPE resultante de um trabalho colaborativo entre uma Educadora de Infância e uma Amiga Crítica (critical friend).

No que diz respeito à estratégia de investigação – o estudo de caso, inicialmente, Yin (2005) começa por definir estudo de caso como “... a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes.” (p. 26).

Este diferencia-se de outro tipo de estratégias pela grande variedade de fontes de evidências que utiliza, bem como: documentos, artefactos, entrevista das pessoas que nele participam e observações dos acontecimentos que estão sendo estudados. Contudo, ele nem sempre necessita de incluir observações diretas e detalhadas como fonte de evidências (Yin, 2005).

A sua principal característica para Rodríguez Gómez, Gil e García Jiménez, (1999); Stake (1998) citado por Parente (2004) “... consiste no estudo intensivo e detalhado de

uma entidade bem determinada – o caso. O caso pode ser uma criança, um professor, um grupo de crianças, uma escola, uma comunidade, um projeto curricular, a prática de uma educadora ou professor, ....” (p.132-133).

Uma outra característica do estudo de caso é que este só é generalizável a proposições teóricas e, não a populações ou universos (Yin, 2005).

Para Yin (2005) para que o estudo seja mais válido e confiável é necessário que se faça a triangulação das várias fontes de informação no sentido de que estas possam convergir e permitir uma maior visualização da realidade.

No seguimento desta ordem de ideias, reforçando-as, Yin (2005) define numa primeira parte, posteriormente, o estudo de caso como “... uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente, quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.” (p.32).

Ainda segundo o mesmo autor, numa segunda parte, refere que uma investigação de estudo de caso:

- “... enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado;
- “baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado;
- “beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise.” (p.33).

Isto significa que para Yin (2005), o uso da estratégia do estudo de caso torna-se importante quando o investigador considera que as condições contextuais são extremamente pertinentes na compreensão do fenómeno em estudo.

Neste sentido, para Yin (2005), os estudos de caso têm cinco aplicações diferentes, tais como:

1. “... **explicar** os supostos vínculos causais em intervenções da vida real...”;
2. “... **descrever** uma intervenção e o contexto na vida real em que ela ocorre.”;
3. “... **ilustrar** certos tópicos dentro de uma avaliação...”, de um modo descritivo;

4. “... **explorar** aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados.”;
5. “... “meta-avaliação”- o estudo de um estudo de avaliação” (Smith(1990) e Stake (1986) citado por Yin (2005))”. (p.34-35).

Sendo assim, o presente estudo enquadra-se na tipologia de Yin, no estudo de caso exploratório, cuja unidade de análise são as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens de uma Educadora de Infância.

O critério utilizado para a seleção da instituição onde se concretizou este estudo foi o facto de quer a investigadora (Amiga Critica), quer a Educadora de Infância, participantes neste estudo, exercerem a sua atividade profissional na mesma instituição.

O critério utilizado para a seleção da Educadora de Infância como participante neste estudo foi o facto de nesta instituição só haver uma sala de Jardim-de-Infância, onde a mesma era a Educadora de Infância.

Assim, o presente estudo foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)<sup>6</sup> da região centro do país, mais propriamente, na resposta social de EPE, com crianças dos 3 aos 6 anos.

#### **4. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

“O desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano tem a ver, direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais.” (Formosinho & Formosinho, 2001: 37). Nesta perspetiva, segundo Portugal (1992), só na interação entre o sujeito e o seu meio envolvente se pode explicar o comportamento humano, o que reforça a ideia apresentada anteriormente. Como tal, o desenvolvimento de cada um de nós poderá ser diferente consoante o meio/contexto em que ocorre.

---

<sup>6</sup> As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) são “constituídas sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, não administradas pelo Estado nem por um corpo autárquico, para prosseguir, entre outros, os seguintes objetivos, mediante a concessão de bens e a prestação de serviços: apoio a crianças e jovens; apoio à família; apoio à integração social e comunitária; proteção dos cidadãos na velhice e invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho; promoção e proteção da saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação; educação e formação profissional dos cidadãos; resolução dos problemas habitacionais das populações ” (Decreto-Lei N.º 119/1983 de 25 de Fevereiro).



Assim, particularizando ao contexto em causa, a EPE deve organizar-se de forma a proporcionar um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997). Este tipo de organização deve atender “... às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e, entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais...” (Ministério da Educação, 1997: 31).

Posto isto, o presente estudo foi realizado numa IPSS da região centro do país, em particular, na sala de EPE.

#### **4.1 Caracterização do contexto da investigação (instituição e sala de EPE)**

A IPSS em causa, é uma instituição sem fins lucrativos, que iniciou a sua atividade em 1993 e surge por iniciativa de particulares, com o intuito de dar expressão organizada ao dever de solidariedade e de justiça social entre a população local, promovendo a cooperação “da comunidade para a comunidade.”

Esta pretende através da prestação de serviços de qualidade, apoiar a área da Infância, Terceira Idade e Deficiência, bem como, dotar a comunidade local de instrumentos sociais que permitam às famílias ter um projeto de vida sustentável, dando assim, resposta a problemas de âmbito social, económico e cultural.

Atualmente, o número de utentes/clientes que a Instituição alberga distribuídos pelas várias valências/respostas sociais é o seguinte:

- **Serviço de Apoio Domiciliário (SAD)** - 40 pessoas todos os dias da semana, incluindo sábados e domingos;
- **Centro de Dia (CD)** - 10 pessoas todos os dias da semana;
- **Lar Residencial** – 24 pessoas todos os dias da semana incluindo sábado e domingo;
- **Residência Autónoma** – 5 pessoas todos os dias da semana incluindo sábados e domingos (Homens);
- **Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)** – tem acordo para 15 pessoas mas alberga 30 pessoas;
- **Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social (SASS)** – 120 pessoas;

- **Creche** - 35 crianças todos os dias da semana;
- **Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL)** - 40 crianças todos os dias da semana;
- **Jardim-de- Infância (JI)** - 27 crianças todos os dias da semana.

De entre as respostas sociais existentes nesta instituição há assim, como pudemos ver anteriormente, um Jardim-de-Infância que dá resposta às crianças e às famílias do meio envolvente, onde foi realizado o presente estudo.

O Jardim-de-Infância em causa é composto, de entre os vários recursos materiais existentes, por uma Sala de EPE a utilizar durante a componente letiva e por uma outra durante a componente não letiva. O espaço físico e os materiais das respetivas salas estão organizados em áreas de brincadeira, que podem ser consultadas na tabela 1 (componente letiva) e na tabela 2 (componente não letiva) respetivamente, no Anexo III.

No que diz respeito aos recursos humanos, as salas das respetivas componentes partilham a Educadora participante neste estudo, uma Animadora Cultural e uma Auxiliar de Acção Educativa.

Em relação ao grupo de crianças propriamente dito, este é composto por 27 crianças, das quais 12 são meninas e 15 são meninos, sendo um dos meninos uma criança com necessidades educativas especiais (NEE)<sup>7</sup>.

Dado que, “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997: 35), a composição etária do grupo de crianças varia dos 3 anos aos 6 anos, a idade de ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico.

#### **4.2 Caracterização dos Sujeitos da investigação**

Os sujeitos participantes nesta investigação foram a Educadora de Infância da sala de EPE, da referida IPSSS e a Amiga Crítica (critical friend), que é também EI e autora do presente estudo.

---

<sup>7</sup>“Consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflitam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.” (Decreto-Lei Nº 6/2001 de 18 de Janeiro).

#### **4.2.1 Caracterização da Educadora de Infância**

A Educadora participante neste estudo, até início de Setembro de 2010, tinha 35 anos, realizou a sua formação inicial na Universidade de Aveiro, no curso de Licenciatura em Educação de Infância e tem 9 anos de serviço. Esta exerce há 8 anos funções de Educadora de Infância e Coordenadora Pedagógica numa IPSS, no meio rural, onde se encontra efetiva. Como tal, esta, dado o número de anos de serviço, tem alguma experiência profissional, o que lhe permite ter uma certa maturidade profissional na forma como vê e reflete a prática pedagógica (Anexo IV).

#### **4.2.2 Caracterização da Amiga Crítica**

Ao longo da investigação, a investigadora assumiu o papel de Amiga Crítica (critical friend) e até início de Setembro, tinha 38 anos. Possui uma licenciatura em Engenharia Cerâmica e do Vidro, e outra, em Educação de Infância, ambas pela Universidade de Aveiro.

Ao longo do seu percurso profissional trabalhou 11 anos diretamente com crianças, sendo que, 10 deles foram na IPSS em estudo.

Assim, esta, dado o seu percurso profissional, tem alguma experiência profissional, o que lhe permite ter uma certa maturidade profissional na forma como vê e reflete a prática pedagógica (Anexo IV).

### **5. FASES DA INVESTIGAÇÃO**

A investigação realizada desenvolveu-se em torno de três fases:

**Fase I** - construção do quadro conceptual e enquadrador do presente estudo;

**Fase II** - diagnóstico das conceções e práticas de avaliação das aprendizagens da Educadora de Infância;

**Fase III** – aprofundamento da reflexão sobre a temática da avaliação e avaliação do impacto do percurso experienciado nas conceções e práticas de avaliação das aprendizagens da Educadora de Infância.

Seguidamente, proceder-se-á à sua esquematização na tabela 1.

CALENDARIZAÇÃO	FASES DA INVESTIGAÇÃO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS
Outubro 2010 a Junho 2011	<b>Fase I</b> – Construção do quadro conceptual e enquadrador do presente estudo	- Pesquisa bibliográfica
22 Outubro 2010 a 03 Dezembro 2010	<b>Fase II</b> – Diagnóstico das concepções e práticas de avaliação das aprendizagens da Educadora de Infância	- Encontros reflexivos entre a Amiga Crítica (critical friend) e a Educadora de Infância (1º e 2º encontros), recorrendo à entrevista semi-estruturada
26 Novembro 2010 a 27 Abril 2010	<b>Fase III</b> – aprofundamento da reflexão sobre a temática da avaliação e avaliação do impacto do percurso experienciado nas concepções e práticas de avaliação das aprendizagens da Educadora de Infância.	- Encontros reflexivos entre a Amiga Crítica (critical friend) e a Educadora de Infância (3º, 4º e 5º encontros), recorrendo à entrevista semi-estruturada; - Reflexões escritas da Educadora de Infância (análise de conteúdo); - Análise e reflexão de dois documentos de autores de referência, que foram fornecidos à Educadora de Infância.

**Tabela 5.1:** Esquematização das várias fases da investigação.

### 5.1 Fase I

No que diz respeito à **Fase I**, esta consistiu na construção de um quadro conceptual e enquadrador que sustentasse a investigação à medida que a mesma decorria. Procedeu-se, assim, num primeiro momento, a uma profunda revisão bibliográfica através da leitura de várias obras, o que permitiu aprofundar a problemática que se pretendia estudar e sustentar o desenho/decurso da investigação.

## 5.2 Fase II

Em relação à **Fase II**, esta resume-se à recolha de informação sobre as concepções e as práticas de avaliação das aprendizagens da Educadora de Infância.

Para dar início a esta fase propriamente dita foi necessário:

- solicitar a devida autorização por carta entregue em mão, dirigida ao Presidente para a concretização do projeto de investigação na referida instituição (Anexo I);
- solicitar/propor à Educadora de Infância a sua colaboração no projeto de investigação, por carta em mão, de forma a obter o seu consentimento informado para o desenvolvimento do referido projeto (Anexo II).

Os dados e as informações obtidos, durante esta fase, foram recolhidos nos primeiros dois encontros reflexivos (1º e 2º encontros) entre a Educadora de Infância e Amiga Crítica (critical friend).

Assim, dado o contexto deste estudo e com o objetivo de compreender a forma como a Educadora de Infância olhava a avaliação das aprendizagens e as estratégias que utilizava para avaliar as aprendizagens que as crianças realizavam, realizaram-se encontros reflexivos de aproximadamente duas horas, com base nas características de uma entrevista semi-estruturada.

As razões da mobilização de algumas características da técnica da entrevista do tipo semi-estruturada para os encontros, deveu-se ao facto de esta proporcionar uma comunicação de carácter informal entre o entrevistador e o entrevistado e, ser orientada por um formato flexível com guião onde estão estabelecidas as perguntas a priori (Pardal & Correia, 1995). Ainda porque, segundo os mesmos autores, neste tipo de entrevista pretende-se que o discurso do entrevistado flua livremente e de acordo com a sua perspetiva pessoal. E também, porque como referem Bogdan e Biklen (1994), o facto do entrevistado se sentir à vontade e falar livremente acerca dos seus pontos de vista, significa que estamos na presença de uma boa entrevista.

Posto isto, tal significa que a escolha pela mobilização das características de uma entrevista semi-estruturada para os encontros reflexivos deveu-se ao facto de esta permitir obter informação da Educadora participante sobre as suas perceções e

interpretações de um acontecimento, sobre as suas experiências de avaliação, sobre o sentido que dá às suas práticas avaliativas, sobre o seu sistema de valores e sobre as suas atitudes.

Para cada encontro reflexivo foi construído um guião que pode ser consultado no Anexo V. Todos os encontros reflexivos foram gravados com a autorização da Educadora de Infância, sendo a sua duração de aproximadamente duas horas. O local para a realização dos encontros foi escolhido de forma a obter uma maior privacidade e, consequentemente, um clima de confiança e abertura. Optou-se também pela gravação dos encontros para que não houvesse perda de informação e, ao mesmo tempo, para que se tivesse acesso à linguagem não-verbal do entrevistado, permitindo reviver sensações para a construção do significado. No final do encontro procedeu-se à sua transcrição (Anexo VI). Posteriormente, a transcrição foi dada à Educadora para que esta a validasse, dando-lhe a oportunidade de alterar o que entende-se ser pertinente.

### **5.3 Fase III**

A **fase III** diz respeito, por um lado, a um maior aprofundamento da reflexão sobre a temática da avaliação utilizando como suporte dois documentos de autores de referência e, por outro, à avaliação do impacto do percurso experienciado nas conceções e práticas de avaliação das aprendizagens da Educadora de Infância participante.

Nesta fase, realizaram-se três encontros reflexivos (3º, 4º e 5º encontros) entre a Amiga Crítica (critical friend) e a Educadora de Infância, adotando as mesmas características dos dois anteriores realizados durante a Fase II da investigação.

Também durante esta fase e na sequência do terceiro (3º) e quinto (5º) encontros reflexivos, foram pedidas reflexões por escrito, com 1 a 2 folhas A4, à Educadora de Infância, sobre o percurso que se foi desenvolvendo durante a investigação no geral e nos encontros realizados em particular, salientando o que estes tiveram de:

- **mais positivo:**

- (a) de um pensar mais aprofundado relativamente à avaliação das aprendizagens das crianças, se possível

salientando concretamente aspetos desse aprofundamento;

(b) de eventuais contributos para a melhoria da sua prática pedagógica (também no que se refere à avaliação das aprendizagens das crianças). Se possível dar exemplos concretos.

- **menos positivo** - refletir sobre sugestões para melhorar um trabalho futuro deste tipo.

Estas reflexões elaboradas pela Educadora de Infância podem ser consultadas no Anexo VII.

Também, nesta fase e mais concretamente no terceiro (3º) e quarto (4º) encontros reflexivos, foram fornecidos dois textos ((Leal, 2009)<sup>8</sup> e (Carvalho, 2007)<sup>9</sup>, respetivamente), à Educadora de Infância, sobre a temática em estudo – a avaliação das aprendizagens na EPE, de autores de referência, procedendo-se à sua análise e reflexão, quer antes, quer durante os referidos encontros.

Posteriormente, nesta fase, procedeu-se à sistematização da informação recolhida em cada um dos encontros e por encontro, donde resultaram as tabelas 1; 2; 3; 4 e 5, que podem ser consultadas no Anexo VIII. Seguidamente, construiu-se uma tabela resumo com os dados obtidos nos encontros reflexivos e nas reflexões por escrito da Educadora de Infância, recorrendo-se à análise de conteúdo, de forma, a comparar a informação obtida a priori com a informação obtida a posteriori, no sentido de, obter resposta para a

---

<sup>8</sup> Leal R., Costa N. (2009). The Development of Citizen Competences Since Kindergarten: How do Assessment Practices of Childhood Educators and Children's Families Contribute to Children's Development? *The International Journal of Learning*, 16 (3)).

<sup>9</sup> Carvalho, M. M. M. M. (2007). A avaliação no Jardim-de-Infância: Contributo para o estudo da especificidade educativa do Jardim-de-Infância. Dissertação de Mestrado em Avaliação em Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

questão da investigação formulada inicialmente. Daqui resultou a tabela 6, que se encontra no Anexo VIII.

O tratamento de dados foi, desta forma, efetuado através do método da análise de conteúdo. As razões inerentes a essa escolha devem-se ao facto de, nesta investigação, os dados obtidos serem textos (transcrições dos encontros reflexivos à Educadora de Infância e reflexões da Educadora de Infância), e portanto, a análise de conteúdo, consistir em operações de desmembramento do texto em unidades/dimensões de análise, reunindo estas um grupo de elementos com caracteres comuns sob um mesmo título (Bardin, 2000). Ainda porque, segundo Pardal e Correia (1995), a análise de conteúdo consiste numa técnica de investigação que se debruça sobre a descrição do conteúdo da comunicação e, em particular, sobre a captação de ideias e de significações. Também porque, segundo os mesmos autores, porque nesta, se tem em atenção "... a análise de ideias e não das palavras através das quais elas são expressas, há que levantar e analisar expressões e termos utilizados na "comunicação",..., destacando os vocábulos ou as expressões-chave..." (Pardal & Correia, 1995: 73), tendo assim, um conteúdo, um significado.

Para concluir, segundo Yin (2005) para que o estudo seja mais válido e confiável é necessário que se faça a triangulação das várias fontes de informação no sentido de que estas possam convergir e permitir uma maior visualização da realidade. Neste estudo, a triangulação é conseguida a partir do cruzamento dos dados advindos dos sucessivos encontros reflexivos e das reflexões elaboradas pela Educadora de Infância.

Posteriormente, a análise e discussão dos dados que verifica se houve impacto nas conceções e/ou nas práticas de avaliação das aprendizagens da Educadora de Infância no trabalho colaborativo realizado com a Amiga Crítica (critical friend)) e, que poderá ser corroborado, ou não, pela opinião da Educadora de Infância nas suas reflexões por escrito, será objeto de análise no capítulo 7.

## **6. ÉTICA NA INVESTIGAÇÃO**

"A produção de conhecimento científico coloca algumas exigências ao investigador." (Almeida & Freire, 2000: 205).



No entanto, para Erickson (1986: 142) citado por Lessard-Hébert et al. (1994: 84), “a responsabilidade ética deve andar a par com a preocupação científica numa investigação conduzida no campo”.

Neste sentido, numa investigação qualitativa que exige que o investigador tenha acesso a dados sobre as concepções, os significados e os valores demonstrados pelo entrevistado, a validade depende do tipo de relação que se estabelece entre o investigador e o sujeito entrevistado. Assim, o investigador deverá sempre que possível manter uma relação aberta, de confiança, de colaboração, ..., enriquecedora para ambos. Para tal, existem dois princípios éticos que deverão orientá-lo:

1. “o investigador deverá informar corretamente os indivíduos, logo no início do trabalho de campo, sobre os objetivos da investigação e as atividades que pretende levar a cabo, bem como, sobre as tarefas ou riscos que um envolvimento da parte deles poderá implicar;
2. o investigador deverá, na medida do possível, proteger os indivíduos, principalmente aqueles participantes que lhe pareçam vulneráveis, contra riscos psicológicos ou sociais que preveja, e «dificuldades e/ou riscos de sanções administrativas»” (Erickson, 1986 citado por Lessard-Hébert et al., 1994: 84 - 85).

Na mesma ordem de ideias, as diretrizes da Associação Americana de Psicologia (1992) e da Sociedade para a Investigação do Desenvolvimento da Criança (1993) citado por Papalaia et al. (2001), abordam pontos tais como: “a proteção dos participantes em relação a danos e perda de dignidade; garantias de privacidade e confidencialidade, consentimento informado, evitamento de engano e o direito a recusar ou desistir de uma experiência em qualquer altura; e a responsabilidade por parte dos investigadores em corrigir quaisquer efeitos indesejáveis.” (p.45).

Estes foram os requisitos científicos e éticos utilizados, necessários e facilitadores do desenvolvimento da presente investigação, já que a mesma surgiu de uma pertinência socioprofissional.

Assim, a Educadora de Infância participante, neste estudo, não quer que a sua identidade seja divulgada. Também, se realizou uma contratualização com a mesma, para que, a sua participação neste estudo fosse voluntária e informada. Esta informação

baseou-se nos objetivos do estudo, nas várias atividades para a sua concretização e periodicidade e, os contributos que a sua participação no mesmo lhe traria.

Em relação às opções metodológicas utilizadas na concretização deste estudo, pode-se dizer que se basearam numa tentativa de aproximação à realidade vivida da Educadora de Infância participante, através de uma relação interpessoal que salientasse a perspetiva pessoal da participante no que diz respeito ao objeto de estudo, quer em termos de crenças, de opiniões, de atitudes, de dificuldades.

## 7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo diz respeito à apresentação e discussão dos resultados do estudo empírico presente, resultantes dos cinco encontros reflexivos entre uma Educadora de Infância e a Amiga Crítica (critical friend) e de, duas reflexões da Educadora de Infância.

Assim, na tentativa de auxiliar a leitura dos diferentes resultados, subdividimos a sua apresentação em quatro partes, nomeadamente: caracterização pessoal e profissional dos participantes, representação conceptual, desenvolvimento curricular e impacto do trabalho colaborativo.

### 7.1 Caracterização pessoal e profissional dos participantes

Os dados<sup>10</sup> da entrevista (do tipo semi-estruturada) referentes à caracterização pessoal e profissional da Educadora de Infância e da Amiga Crítica (critical friend) encontram-se sistematizados na tabela 7.1.

Características	Educadora de Infância	Critical Friend
Tempo de Serviço	9 Anos	10 Anos trabalho direto com crianças
Situação Contratual	Efetiva	Efetiva
Grau Académico	Licenciatura	Licenciatura
Categoria Profissional	Educadora de Infância	Educadora de Infância

**Tabela 7.1:** Caracterização pessoal e profissional dos participantes neste estudo

Através da análise dos dados da tabela 7.1 constata-se que, no momento do desenvolvimento do estudo empírico, as participantes possuíam como grau académico a licenciatura e eram Educadoras de Infância efetivas numa IPSS da Região Centro do País (IPSS, onde se concretizou o presente estudo). Em relação ao tempo de serviço, ambas as participantes tinham experiência profissional, o que pode antever a existência de uma certa maturidade profissional na forma como veem e refletem a prática pedagógica.

<sup>10</sup> Os dados aqui apresentados são os que consideramos mais relevantes para a nossa investigação. A totalidade dos dados referentes a este item podem ser consultados no Anexo IV, tabela 1 e 2.

Importa destacar a boa receptividade por parte da Educadora de Infância para participar nesta investigação aquando da solicitação da sua colaboração. Poderá dever-se à relação de proximidade existente entre a Educadora de Infância e a Amiga Crítica (critical friend) e também, ao facto de a mesma ter orientado alguns estágios, o que a leva a estar mais predisposta à (re)construção de conhecimento. Tal facto, é muito importante, uma vez que a motivação/predisposição/abertura do indivíduo para a (re)construção de conhecimento torna-se fundamental para fazer face às exigências da sociedade atual, tal como defendem Sá-Chaves (2007) e Alves (2008). Por outro lado, o percurso vivido/experimentado pela Educadora de Infância influencia a sua forma de ver e estar, facto esse que é corroborado pela teoria, como refere Alarcão (2006).

Destaca-se ainda, o facto de ambas as participantes neste estudo terem o mesmo grau académico - a licenciatura, o que num trabalho colaborativo permite que não hajam, de certa forma constrangimentos em termos de hierarquias e se promovam relações espontâneas, o que vai ao encontro do defendido teoricamente por Silva (2010) e Sá-chaves (2007). Contudo, num estudo realizado por Sá-Chaves (2007) constatou-se que o facto de ambas as participantes apresentarem “um nível de conhecimentos e de experiência similar, não permite... que qualquer delas possa informar a outra sobre dimensões do saber” (p.42), facto que neste estudo não se verifica, já que, o percurso profissional, referenciais teóricos e experienciais de ambas as participantes é diferente, o que revela consonância com o resultado do estudo realizado por Sá-Chaves (2007).

## **7.2 Representação Conceptual**

O conceito de avaliação das aprendizagens adquiriu alguma centralidade no discurso educativo atual, como pudemos verificar ao longo desta investigação. Assim, a fim de compreendermos o nível de apropriação deste conceito por parte da Educadora de Infância decidiu-se ao longo dos vários encontros reflexivos, solicitar a representação conceptual que melhor traduzia o entendimento que a mesma atribuía ao referido conceito. Note-se que, a representação conceptual solicitada à Educadora de Infância situa-se numa perspetiva de análise do discurso da mesma.

Os dados<sup>11</sup> da entrevista (do tipo semi-estruturada) referentes à representação conceptual do conceito de avaliação das aprendizagens atribuído pela Educadora de Infância, encontram-se sistematizados na tabela 7.2.

Evidências recolhidas sobre o conceito de avaliação das aprendizagens	
Encontros	
1º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ "... é eu ter noção do que é que elas sabem. Daquilo que eu faço o que é que elas depreenderam.";</li> <li>✓ "... é fazer um registo do percurso do que é que as crianças aprendem.".</li> </ul>
2º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ "... é tentarmos pôr por escrito o que a criança é, o que é que a criança já sabe, o que é capaz.";</li> </ul> <p>Tem vantagens só para Educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ "Não, ..., para toda a gente. Nós somos um grupo, eu, a auxiliar e as crianças, somos um conjunto.";</li> <li>✓ "... se a gente avalia só a nossa,..., às vezes nem temos a ideia... se eles (crianças) avaliarem connosco... Eu sei que no conjunto eles gostaram ou não...".</li> </ul>
3º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ "... nós vamos avaliar o que é que a criança adquiriu com isso, ou seja, estamos sempre a avaliar a competência e não a área em si.".</li> </ul>
1ª Reflexão Educadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ "A avaliação faz parte integrante do processo educativo.";</li> <li>✓ "... analisando o decurso das aprendizagens, as diversas aquisições das crianças e de que modo é que os objetivos estão ou não adequados e a ser cumpridos...";</li> <li>✓ "Tendo como referência as áreas de conteúdo que são o nosso "mapa", pretendemos que as crianças adquiram determinados conteúdos, conhecimentos sobre essas áreas, que lhe permitam desenvolver algumas competências.";</li> <li>✓ "... é fazer uma análise crítica sobre todos os momentos e fatores que intervêm no processo educativo e os conhecimentos que deste modo são adquiridos, tendo sempre em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem.";</li> <li>✓ "Cada docente tenta através da avaliação retratar o melhor possível os conhecimentos e competências que cada criança tem, mas por vezes o conjunto documentos elaborados que são resultado da sua observação e da interpretação que faz dos diversos instrumentos que utilizou... pode não ser tão exata como gostaria.".</li> </ul>
4º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ "Eu identifico-me com a que se preocupa com os processos e até diz aqui: "O ato de avaliar como o ato onde o educador é criador, motiva e desafia a troca de saberes com sentido, amplia aprendizagens. Avaliar é ajudar cada um a dar o máximo e a gostar de si.";</li> </ul>

<sup>11</sup> Os dados aqui apresentados são os que consideramos mais relevantes para a investigação. A totalidade dos dados referentes a este item pode ser consultada no Anexo VI, no Anexo VII e no Anexo VIII.

	✓ "... este tipo de avaliação dá-nos a conhecer mais a criança como um todo, do que só preocupada com os resultados..."
<b>5º Encontro</b>	✓ "... é registar o percurso que elas fizeram até atingir essas aprendizagens."; ✓ "... o que é que aconteceu pelo percurso, o que é que foi feito, o que é que a criança fez, o que é que nós fizemos, o que é que contribuímos,..."; ✓ "... é o registo disso tudo para a criança ter atingido aquela aprendizagem."
<b>2ª Reflexão Educadora</b>	✓ "Recolha de informação através da observação e recorrendo ao apoio de instrumentos de avaliação de modo a conhecer as competências e interesses do grupo e de cada criança individualmente."; ✓ "... é recolher informações que permita ao educador caracterizar o conjunto de conhecimentos que cada criança adquirir e o modo como as adquiriu, ou seja, ..."; ✓ "... dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança" (M.E., 1997:25)".

**Tabela 7.2:** Representação conceptual do conceito de avaliação das aprendizagens no discurso da Educadora de Infância

A representação conceptual do conceito de avaliação das aprendizagens no discurso educativo da Educadora de Infância, no 1º Encontro é entendida como “eu” (Educadora) ter noção do que elas sabem, não estando em consonância com o defendido teoricamente por Fernandes (2005) e Barbosa (2008), visto que, a avaliação das aprendizagens é um processo deliberado e sistemático de recolha de informação que envolve todos os intervenientes desse mesmo processo e não só a Educadora de Infância.

No entanto, perante os resultados obtidos ao longo dos sucessivos encontros constatamos que, o conceito de avaliação das aprendizagens no discurso educativo da Educadora de Infância vai adquirindo um maior grau de apropriação à medida que estes acontecem e há espaço para a reflexão, como podemos constatar nas suas afirmações:

“... é eu ter noção do que é que elas sabem...” **(primeiro (1º) encontro);**

“... se a gente avalia só a nossa,..., às vezes nem temos a ideia... se eles (crianças) avaliarem connosco... Eu sei que no conjunto eles gostaram ou não...” **(segundo (2º) encontro);**

“... nós vamos avaliar o que é que a criança adquiriu...” **(terceiro (3º) encontro);**

“Eu identifico-me com a que se preocupa com os processos e até diz aqui: “O ato de avaliar como o ato onde o educador é criador, motiva e desafia a troca de saberes com

sentido, amplia aprendizagens. Avaliar é ajudar cada um a dar o máximo e a gostar de si.” (Nabuco, 2006 citado por Carvalho, 2007: 55) **(quarto (4º) encontro)**;

“... o que é que aconteceu pelo percurso, o que é que foi feito, o que é que a criança fez, o que é que nós fizemos, o que é que contribuímos,...” **(quinto (5º) encontro)**.

Em nosso entender este facto justifica-se por, ao colocarmos a Educadora de Infância perante documentos de referência, sobre o qual reflete e se apropria, para além do constante questionamento a que é sujeita, esta sente necessidade de ir à procura, de saber mais, como se evidencia nas seguintes citações:

“Eu identifico-me com a que se preocupa com os processos e até diz aqui: “O ato de avaliar como o ato onde o educador é criador, motiva e desafia a troca de saberes com sentido, amplia aprendizagens. Avaliar é ajudar cada um a dar o máximo e a gostar de si.” (Nabuco, 2006 citado por Carvalho, 2007: 55) **(quarto (4º) encontro)**;

“... dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança” (ME, 1997: 25)” **(segunda (2ª) reflexão)**.

Importa referir que, na 1ª Reflexão da Educadora de Infância, o conceito de avaliação das aprendizagens é entendido pela mesma com o sentido de adquirir determinados conteúdos, conhecimentos, como se verifica na seguinte afirmação:

“Tendo como referência as áreas de conteúdo que são o nosso “mapa”, pretendemos que as crianças adquiram determinados conteúdos, conhecimentos sobre essas áreas, que lhe permitam desenvolver algumas competências.” **(1ª reflexão)**.

Assim, esta representação conceptual do conceito de avaliação das aprendizagens referida anteriormente não se aproxima da teoricamente fundamentada por Ribeiro (2002) e Hadji (2001), já que, para estes autores, os conteúdos são apenas um pretexto para a atividade, um meio para o desenvolvimento global da criança aprendente e não um fim em si mesmo. Para além disso, esta representação conceptual evidencia traços diretivos e escolarizantes na EPE, o que não se aproxima do teoricamente fundamentado por Barbosa (2008) e Formosinho (1998), na medida em que, se pretende que o papel da criança seja mais ativo e dinâmico e, o do adulto seja menos diretivo e mais de apoio e suporte, respetivamente.

Contudo, da primeira (1ª) para a segunda (2ª) reflexão, os resultados obtidos parecem evidenciar que ocorreu uma transformação na compreensão do conceito de avaliação das aprendizagens, dado que a Educadora de Infância parece, no seu discurso,

dar mais sentido aos processos que acompanham a avaliação das aprendizagens e não tanto aos resultados. Esta remete a avaliação das aprendizagens para um processo de “compreensão do processo desenvolvido” e de regulação das aprendizagens, associando a avaliação à melhoria da aprendizagem da criança (“e os seus efeitos na aprendizagem da criança”).

É neste sentido que os resultados parecem, evidenciar um percurso na representação conceptual do conceito de avaliação das aprendizagens no discurso educativo da Educadora de Infância, sendo na 2ª Reflexão, que esta representação caminha para uma apropriação de ideias que mais se aproximam das teoricamente fundamentadas por Fernandes (2005) e Correia (2002), Já que para estes autores, a avaliação das aprendizagens deve ser um processo sistemático de recolha de informação, fazendo uso de uma variedade de instrumentos de avaliação, privilegiando esta a modalidade de avaliação formativa que tem como principal função a melhoria e a regulação das aprendizagens.

### **7.3 Desenvolvimento Curricular**

O modo como em cada grupo de crianças de EPE se planifica, desenvolve e avalia as diferentes situações no processo de aprendizagem traduz-se na forma de agir da Educadora de Infância (práticas pedagógicas desenvolvidas) que, por sua vez, depende da sua forma de pensar (concepções implícitas). Assim, de forma a facilitar a leitura e análise dos dados referentes a este item, optámos por o fazer numa perspetiva de análise das práticas pedagógicas de avaliação das aprendizagens desenvolvidas pela Educadora de Infância patentes no seu discurso educativo.

Os dados<sup>12</sup> da entrevista (do tipo semi-estruturada) referentes às práticas de avaliação das aprendizagens desenvolvidas pela Educadora de Infância, encontram-se sistematizados na tabela 7.3.

---

<sup>12</sup> Os dados aqui apresentados são os que consideramos mais relevantes para a investigação. A totalidade dos dados referentes a este item pode ser consultada no Anexo VI, no Anexo VII e no Anexo VIII.



Práticas				
Encontros		Avaliação das Aprendizagens		
1º Encontro	Forma de avaliar	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “No início quando começamos a trabalhar existiam <i>checklist’s</i> muito...muito grandes, ... que não faziam sentido porque as crianças não eram todas iguais...”;</li> <li>✓ “... agora é quase que personalizada. Nós sabemos que a criança tem idade para saber aquilo, mas tem o seu ritmo próprio e nós fazemos um dossier do percurso das aquisições... a parte que até hoje me deixa mais satisfeita é o dossier...”</li> </ul>		
	Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Temos agora com a qualidade, utilizado os perfis de desenvolvimento, elaboramos os PDI’s, elaboramos os planeamentos e as planificações...”;</li> <li>✓ “Temos algumas dificuldades... demoram algum tempo... mas também... faz um trabalho mais individualizado e menos geral.”.</li> </ul>		
	Intervenien-tes	Para além das crianças: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “... as auxiliares, as equipas que trabalham comigo e muitas vezes os pais...”;</li> <li>✓ “... temos de ter a equipa toda porque eu não estou em todo o lado ao mesmo tempo.”.</li> </ul>		
2º Encontro	Papel dos intervenien-tes	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “A Educadora... é quem põe por escrito, é quem escreve,...”;</li> <li>✓ “... as crianças porque não sabem e... não sabem escrever... eles são o papel ativo.”;</li> <li>✓ “... Auxiliares é ajudarem-nos...”;</li> <li>✓ “... os Pais é muito complicado porque eles não se envolvem muito...”.</li> </ul>		
	Momentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Recolho quase sempre... tenho sempre na bata uma caneta e um papel... Não de todos porque às vezes não deu... toda a hora serve para avaliar.”;</li> <li>✓ “Dá sempre. Dá na conversa formal sobre uma história... Uma conversa informal na casa de banho, ..., não é só em atividades.”</li> </ul>		
	Planificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Eu não planifico... A avaliação das aprendizagens tem que ser feita... de preferência todos os dias...”;</li> <li>✓ “É importante planificar a avaliação se ela fosse pontual.”.</li> </ul>		
			Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Dar a conhecer à criança, a mim, aos encarregados de educação, o percurso todo da criança.”;</li> <li>✓ “Fazer um trabalho contínuo.”.</li> </ul>
			Construção	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Eu, com as crianças.”;</li> <li>✓ “... é feito com base... tem as áreas todas que estão previstas nas Orientações Curriculares, separei por áreas...”;</li> <li>✓ “... agarrei nas Orientações Curriculares e</li> </ul>

Estratégias implemen- tadas	Dossier		tentei organizar por separadores...”.
		CrITÉRIOS	✓ “... não descurar nenhuma área das que as Orientações Curriculares aconselham.”.
		Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Está a <b>observação</b>... a reflexão...”;</li> <li>✓ “... a <b>entrevista de acolhimento inicial</b>, em que nós... falamos com os pais e... nos dão a conhecer... o que é que sabem da criança,...”;</li> <li>✓ “... fazemos o <b>programa de acolhimento inicial</b>, como é que vamos acolher a criança na sala...”;</li> <li>✓ “... fazemos o <b>plano de desenvolvimento individual</b>...”;</li> <li>✓ “Esses instrumentos de avaliação são muito complicados porque são muito minuciosos... é muito individualizado...”.</li> </ul>
		Acesso	✓ “Eu, as crianças e os encarregados de educação,...”.
		Importância	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “... os pais conseguem numa linguagem simples perceber o que... quer dizer.”;</li> <li>✓ “Contempla...” também uma <i>checklist</i>, “... só que é muito mais do que isso.”.</li> </ul>
	Entrevista aos pais	Objetivo	✓ “Conversar com os pais, tentar que eles colaborem com o processo educativo das crianças, tentar conhecer as crianças através dos pais...”.
		Frequência	✓ “... aquela inicial para conhecer a educadora e dizer o que vamos fazer e pouco mais...”.
		Adesão dos pais	✓ “... a adesão é das mães, raramente vem o pai... e é muito pouca.”.
			✓ “... não dá para retirar muita coisa... tem a ver

		Avaliação da semana	Informação	<p>com a rotina familiar, com a dinâmica familiar.”;</p> <p>✓ “A ideia é conhecermos um pouco mais da criança, noutro contexto que não o da escola...”.</p>
			Como faz	<p>✓ “... é uma conversa em grande grupo e cada um vai dizendo o que é que gostou mais ou o que é que aprendeu... e eu escrevo exatamente o que eles disseram... depois ponho o nome no final.”.</p>
			Porquê	<p>✓ “É uma forma de eu saber o que é que para eles foi importante, é uma forma de avaliar e é uma forma de eles porem verbalmente aquilo que fazem.”.</p>
		Diálogo e reflexão com as crianças	Importância	<p>✓ “A ideia é que reflitam sobre o que fizeram... porque eles vão ser ouvidos...”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “... porque tenho uma forma de registo, até para escrever nas aprendizagens... o que eles aprenderam ou não...”.</li> </ul>
			Perguntas	<p>✓ “... algumas perguntas são (uma forma de avaliar)... Porque eu quero que eles pensem por eles, que eles não aceitem tudo feito...”.</p>
			Frequência	<p>✓ “Estou sempre a questioná-los.”.</p>
		Plano de Desenvolvimento	Reação das crianças	<p>✓ “Alguns riem-se e fazem-se engraçadinhos...”;</p> <p>✓ Outros, “... ficam frustrados porque não conseguem responder...”;</p> <p>✓ Se não responderem, “... vou pedindo ajuda aos colegas... e até ajudo e até dou uma pista...”.</p>
				<p>✓ “Ajuda-me, é um caminho orientador para eu... avaliar.”;</p> <p>✓ “Traz (vantagens) porque é mais personalizado, é um percurso individual...”.</p>

<b>3º Encontro</b>		Individual	
	Dificuldades em avaliar	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Temos sempre. Como é que se planifica a avaliação? Vou avaliar todos os dias, vou avaliar semanalmente?”;</li> <li>✓ “Há sempre algumas porque não é fácil saber o que é que eles sabem, nem é fácil escrevermos as coisas que nós sabemos...”.</li> </ul>	
	Utilização	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Não, não é difícil. Estas são mais globais, englobam mais coisas e ao mesmo tempo tem que se ir lá às pequeninas... depois só tenho que encaixar essas nestas.”;</li> <li>✓ “... pode-se utilizar em tudo, nas atividades que dinamizamos... dá para fazer em todos os momentos...”.</li> </ul>	
	Competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “... nós estamos a avaliar e já avaliámos a mesma competência atrás na outra área e estamos sempre a repetir.”;</li> <li>✓ “... as áreas de conteúdo é que podem encaixar nas competências e não as competências nas áreas de conteúdo.”.</li> </ul>	
	Implicações	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Não implicaria... nós trabalhamos sempre com a finalidade nas competências...”;</li> <li>✓ “... mencionamos as áreas mas sempre trabalhamos virada para a competência que queremos desenvolver porque o nosso objetivo final é a competência.”.</li> </ul>	
	Importância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ Ainda não as trabalhei,... não tenho uma opinião formada,...”;</li> <li>• “São, porque... Saber ... quais são as competências que eles têm que sair do Pré-Escolar, é muito complicado.”.</li> </ul>	
<b>4º Encontro</b>	<b>Processo de avaliação</b>	Papel da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “... a criança acaba por ser... participa ativamente, dá-nos ... a conhecer o que ela sabe e aquele portfólio é construído...”.</li> </ul>
		Valoriza o quê	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Há alturas em que estamos preocupadas com os resultados, ... noutras alturas valorizamos mais os processos...”.</li> </ul>
		Atividade educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Concordo... muitas vezes as crianças como já faz parte elaborarmos o portfólio,... eles já próprios dizem que é para colocar.”.</li> </ul>
		Estratégias e instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “... temos o perfil de competências que fazemos no início do ano e depois temos o portfólio onde vamos colocando as informações através de trabalhos, através das frases que eles dizem...”;</li> <li>✓ “... o PDI em que nós refletimos de que forma é que vamos desenvolver o Projeto Curricular de Sala, adequá-lo a cada criança;</li> <li>• “... E depois, também há a parte da observação...”;</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ "... e a avaliação da semana...";</li> <li>✓ "O incidente crítico é muito interessante... mas não é possível";</li> <li>✓ "São todos importantes porque... ajudam-me a ter uma visão global,... só cada um isoladamente não chegaria."</li> </ul>
		Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ "Uma delas logo para começar é entre mim e a criança.";</li> <li>✓ "... a seguir com o resto da equipa pedagógica porque nós não conseguimos estar em todo o lado ao mesmo tempo...";</li> <li>✓ "... também com colegas, com outras pessoas que estamos ao longo do dia...";</li> <li>✓ "... e depois tem os pais..."</li> </ul>
5º Encontro	Partilha de informação		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ "Uma das formas é com a avaliação da semana sendo afixada e convidando-os para ver.";</li> <li>✓ "Outra forma é a capa do dossier do registo das aprendizagens, eles podiam consultá-la a qualquer altura do ano...";</li> <li>✓ "Eu acho que é fundamental.";</li> <li>✓ "... quando comecei a trabalhar, fazia reunião com os pais e ainda conseguia ter metade... Neste momento, se eu não chamar ninguém durante a avaliação do 1º período, ninguém me vem perguntar porquê... não sentimos muito interesse.";</li> <li>✓ "Eu gostava que fossem mais participativos... pelo contrário, tenho sentido cada ano que passa que cada vez vêm menos pessoas.";</li> <li>✓ "... o contacto com os pais não é muito... como a Instituição faz transporte há pais que eu nem vejo."</li> </ul>

**Tabela 7.3:** Desenvolvimento curricular implícito nas práticas de avaliação das aprendizagens desenvolvidas pela Educadora de Infância

Através da análise dos dados da tabela 7.3, no 1º encontro, a Educadora de Infância refere que na sua forma de avaliar, a parte que até hoje a deixa mais satisfeita é o dossiê, onde se regista o percurso das aquisições realizadas pela criança com base na selecção de trabalhos da mesma, que retratam a sua evolução na aprendizagem ("... e nós fazemos um dossier do percurso das aquisições..."), o que permite fazer uma avaliação mais personalizada e individualizada. Este dossiê consiste, assim numa tentativa, de envolver e dar conhecimento aos pais sobre a avaliação das aprendizagens das crianças, como podemos verificar na sua afirmação:

“... (intervenientes) as auxiliares, as equipas que trabalham comigo e muitas vezes os pais...”,

o que se aproxima do defendido teoricamente por Allal (1986), Ferreira (2007) e Fernandes (2005), já que para estes autores, os pais devem ser intervenientes ativos no processo de avaliação.

Quando questionada a Educadora de Infância sobre o dossiê, esta deixa implícita a ideia de que este dossiê tem vantagens em termos da sua utilização no processo de avaliação contudo, aponta como constrangimentos, o facto de serem muito minuciosos e por sua vez, morosos, como se evidencia na citação:

“Esses instrumentos de avaliação são muito complicados porque são muito minuciosos”.

No entanto, nos resultados obtidos ao longo dos vários encontros, destaca-se a pouca colaboração por parte dos pais no acompanhamento do desenvolvimento global da criança, o que não vai ao encontro do defendido teoricamente pelos documentos oficiais (LQ, LBSE,...) para a EPE e corroborado por Zabalza (1998) e Fernandes (2005) entre outros, já que nestes, é referida a importância de uma relação estreita com a família nesta faixa etária e da necessidade do seu envolvimento em todo o processo de avaliação. Este tipo de relação pouco próxima por parte dos pais torna-se evidente já no 2º encontro, como exemplificam as afirmações da Educadora de Infância na entrevista inicial realizada aos pais:

“... a adesão é das mães, raramente vem o pai... e é muito pouca.”;

“... aquela inicial para conhecer a Educadora e dizer o que vamos fazer e pouco mais...”;

“... não dá para retirar muita coisa... tem a ver com a rotina familiar, com a dinâmica familiar.”.

Importa destacar que, o discurso da Educadora de Infância nestas afirmações poderá indiciar talvez também alguma não valorização em relação ao conhecimento dos pais sobre a criança e também, pouca importância atribuída às entrevistas aos pais, o que poderá dever-se ao facto de esta já ter experienciado alguma resistência manifesta pelos pais quando os solicitou para colaborar, embora esta refira que eles fazem parte dos intervenientes no processo de avaliação, já que, como refere Correia (2002), a diferença deve ser aproveitada.

Contudo, poderá ser também, devido ao facto de esta instituição prestar serviços de transporte de crianças, o que proporciona um maior distanciamento/afastamento dos pais em relação à escola e em particular, à educação do educando, o que poderá ter levado a Educadora de Infância a experienciar alguma frustração.

Para além disso, a participação/interesse/motivação/colaboração dos pais também deverá ser trabalhada pela Educadora de Infância através de estratégias que se tornem cruciais no estabelecimento de relações próximas, de maneira a que, os pais se sintam bem, confortáveis e acolhidos quando vêm, já que, como defende Barbosa (2007), a avaliação não deve ser uma atividade solitária do Educador. Neste aspeto, a Educadora de Infância não especificou o tipo de trabalho realizado até agora, na tentativa de colmatar esta tendência, visto que, quando lhe foi pedido que desse exemplos da sua prática onde os envolvesse, esta não especificou nenhum.

No 2º encontro, a análise da afirmação proferida pela Educadora de Infância relativamente ao papel da mesma no processo de avaliação:

“A Educadora... é quem põe por escrito, é quem escreve,...”,

não se aproxima do teoricamente defendido por Ribeiro (2002), Zabalza (1998) e Fernandes (2005), já que, para estes autores a mesma deve ter um papel de facilitador, incentivador, otimizador e mediador da aprendizagem da criança, ajudando-a na sua construção como pessoa.

Importa destacar ainda, no 2º e 4º encontro, o papel ativo da criança em todo o processo de avaliação nas afirmações da Educadora de Infância e corroborado por autores como Barbosa (2007) e documentos oficiais do Ministério da Educação (MI) (2005), já que neste processo se pretende que a criança seja protagonista da sua própria aprendizagem, como se evidencia pelas seguintes citações:

“... as crianças porque não sabem e... não sabem escrever... eles são o papel ativo.”;

“... a criança acaba por ser... participa ativamente, dá-nos ... a conhecer o que ela sabe e aquele portfólio é construído...”.

De acordo com os dados obtidos ainda no 2º encontro poderá estar implícita alguma contradição no discurso da Educadora de Infância ao afirmar que não planifica mas que é importante fazê-lo, como se pode ver nas suas afirmações:

“Eu não planifico... A avaliação das aprendizagens tem que ser feita... de preferência todos os dias...”;

“É importante planificar a avaliação se ela fosse pontual.”.

Isto poderá dever-se ao facto de alguma dificuldade expressa no seu discurso na realização da avaliação das aprendizagens, onde a mesma refere que:

“Temos sempre. Como é que se planifica a avaliação? Vou avaliar todos os dias, vou avaliar semanalmente?”;

“Há sempre algumas porque não é fácil saber o que é que eles sabem, nem é fácil escrevermos as coisas que nós sabemos...”.

Contudo, para Cardona (2007), as concepções que estão na base da planificação da Educadora de Infância influenciam a sua forma de avaliar, logo, mais uma vez é evidente a relação próxima entre o que se pensa e o que se faz.

Em relação aos instrumentos de avaliação utilizados na sua prática, esta refere, entre outros a observação, afirmando que:

“Está a **observação**... a reflexão...”,

o que está em consonância com o teoricamente defendido por Cardona (2007), uma vez que, as principais estratégias devem ser a observação (in) direta do ambiente educativo, das crianças e dos resultados das atividades que se vão realizando.

A análise do discurso da Educadora de Infância no 3º e 4º encontro relativamente à valorização dos processos ou dos resultados na avaliação das aprendizagens, implícita nas afirmações:

“Não implicaria... nós trabalhamos sempre com a finalidade nas competências...”;

“... mencionamos as áreas mas sempre trabalhamos virada para a competência que queremos desenvolver porque o nosso objetivo final é a competência.”;

“Há alturas em que estamos preocupadas com os resultados, ... noutras alturas valorizamos mais os processos...”,

poderá indiciar a ideia de valorização dos resultados, o que não está de acordo com o teoricamente defendido por Barbosa (2008), Formosinho (1998) e Fernandes (2005), uma vez que, se pretende que a criança participe na construção do seu próprio conhecimento (Barbosa, 2008), sendo esta construção feita “através da ação e da



reflexão sobre a ação “ (Formosinho, 1998: 56), tomando assim esta, consciência dos seus progressos e/ou dificuldades (Fernandes, 2005).

#### 7.4 Impacto do trabalho colaborativo

O trabalho colaborativo baseia-se em relações empáticas, construtivas, de confiança, mas sobretudo na análise e reflexão de situações educativas, onde se promovem a partilha de saberes e experiências, originando a tomada de decisões fundamentada no processo de aprendizagem e por sua vez, o desenvolvimento profissional do docente.

Os dados<sup>13</sup> da entrevista (do tipo semi-estruturada) referentes ao impacto do trabalho colaborativo entre a Educadora de Infância e a Amiga Crítica, no discurso da Educadora de Infância relativamente à sua representação conceptual e ao seu desenvolvimento curricular, encontram-se sistematizados na tabela 7.4.

Encontros	Trabalho Colaborativo	
	Representação Concetual	Desenvolvimento Curricular
1º Encontro	_____	_____
2º Encontro	_____	_____
3º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “... vieram (encontros) mais uma vez fazer-nos refletir sobre como avaliar ? e o que avaliar?”;</li> <li>✓ “... refletiram todas estas dúvidas,... permitem espicaçar a temática e colocar tudo em questão...”;</li> <li>✓ “Discutir diferentes pontos de vista é também enriquecedor.”;</li> <li>✓ “... têm vindo a auxiliar esta preocupação constante que deve ser a do docente.”.</li> </ul>	_____

<sup>13</sup> Os dados aqui apresentados são os que consideramos mais relevantes para a investigação. A totalidade dos dados referentes a este item pode ser consultada no Anexo VI, no Anexo VII e no Anexo VIII.

<p><b>4º Encontro</b></p>	<p><b>Leitura do documento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Sim, influenciou.”;</li> <li>✓ “Os artigos fazem-nos pensar: “Será que perdi o olho crítico e caí na rotina?”, porque o normal é... gosta e vai fazendo sempre e cai mesmo na rotina.”;</li> <li>✓ “... isto faz-nos bem pensar... a educação não é uma coisa estanque, que fica sempre ali, pelo contrário, evolui.”;</li> <li>✓ “Acrescentou... ver vários aspetos de vários autores sobre o assunto. Alguns consolidaram a nossa perspectiva de avaliação, outros lançaram dúvidas...”;</li> <li>✓ “... termos várias perspectivas de vários autores, vamos tentando encaixar e dizer, vou seguir esta.”.</li> </ul> <p><b>Encontros reflexivos passados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “Os encontros... ajudam nesta perspectiva a questionar e saber se eu faço bem ou não... ajudam a pôr em causa, a pôr sempre em questão, é mudar a prática, é tentar não cair naquela rotina de fazer por fazer.”.</li> </ul>	<p><b>Alteração de Práticas:</b></p> <p><b>Exemplo 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “... a maior parte das crianças só se lembram do que fizeram no momento e por vezes nós queremos saber...” mais;</li> <li>✓ “Às vezes damos-lhe pistas... Só que o facto de darmos pistas ou de condicionarmos o caminho também estamos a condicionar a avaliação porque o discurso deles seria responder diretamente...”;</li> <li>✓ “Tenho feito a avaliação da semana às vezes sem questioná-los, para ver a diferença...”.</li> </ul> <p><b>Exemplo 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “... uma das coisas que temos questionado tem a ver com a construção do portefólio em si.”;</li> <li>✓ “No <b>início</b>, ... organizei segundo as Orientações Curriculares, as áreas de conteúdo...”;</li> <li>✓ “Tenho vindo a descobrir ao longo do tempo e até nas reflexões que as áreas de conteúdo são interligadas entre si...”;</li> <li>✓ “... por exemplo, o nome... Até podia usar,... na parte de Abordagem à Escrita mas, ao mesmo tempo posso pô-lo noutro sítio,... na Motricidade Fina...”;</li> <li>✓ Com as leituras e as reflexões, “... começo a perceber que se calhar, o portefólio não deve ser à base das áreas de conteúdo e ser mais pelas competências adquiridas.”.</li> </ul>
<p><b>5º Encontro</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “O percurso que fizemos possibilitou orientar o meu trajeto e pôr em causa tudo aquilo que faço. A discussão de diferentes pontos de vista, a reflexão constante, o porquê, levou-me a reestruturar o modo como</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ “... os nossos encontros fizeram-nos refletir sobre a nossa prática e implicou a mudança...”;</li> <li>✓ “O modo como faço a avaliação da semana, como passei a organizar o portefólio de cada criança orientado para as competências e não</li> </ul>

	<p>oriento a minha avaliação para as competências.”;</p> <p>✓ “Não tenho aspetos negativos a salientar, tenho apenas sugestões: encontros... mais alargados, quanto mais pessoas envolvidas mais rico seria o resultado.”.</p>	<p>para as áreas de conteúdo, é resultado das nossas reflexões.”.</p> <p><b>Alterações de Práticas:</b></p> <p><b>Exemplo 1:Dossier</b></p> <p>✓ “... o dossier das aprendizagens... tenho usado as áreas de conteúdo e que não é fácil encaixar e que agora tenho-me preocupado mais com as competências...”;</p> <p><b>Exemplo 2:avaliação da semana</b></p> <p>✓ “... e mudou na avaliação da semana... comecei a fazer... duas coisas. Uma em que pedia o que é que gostaram mais e o que é que aprenderam e outra em que os questiono. Eles são induzidos por aquilo que eu quero ou se dizem o que pensam.”.</p> <p>✓ “... queria saber se eu ao questioná-los sempre os induzia ou não... e assim deu para saber os dois lados.”.</p>
--	--	--

**Tabela 7.4:** Impacto do trabalho colaborativo, na evolução das concepções e práticas de avaliação das aprendizagens da Educadora de Infância

Foi nossa intenção compreender possíveis repercussões do trabalho colaborativo no percurso formativo da Educadora de Infância participante neste estudo, ao nível das concepções e práticas de avaliação das aprendizagens.

Assim, ao longo dos vários encontros, um dos aspetos positivos, relativamente ao trabalho colaborativo desenvolvido nos mesmos, referidos pela Educadora de Infância foi a realização de reflexão conjunta quer sobre o que se pensa, como sobre o que se faz na prática, como se pode verificar pelas afirmações:

“... refletiram todas estas dúvidas,... permitem espicaçar a temática e colocar tudo em questão...”;

“... isto faz-nos bem pensar... a educação não é uma coisa estanque, que fica sempre ali, pelo contrário, evolui.”;

“... vieram (encontros) mais uma vez fazer-nos refletir sobre como avaliar ? e o que avaliar?”.

Em nossa opinião, esta possibilidade de análise e reflexão sobre a prática da Educadora de Infância realça uma das principais competências do profissional docente e que é a competência reflexiva sobre a ação do docente, corroborada teoricamente por Silva (2010), Alarcão e Roldão (2008) e também no discurso da Educadora de Infância, como podemos ver na citação:

“... têm vindo a auxiliar esta preocupação constante que deve ser a do docente.”.

O não cair na rotina e fazer por fazer foi outro dos aspetos classificados como positivos como resultante do trabalho colaborativo entre os dois profissionais de educação. As citações que se seguem evidenciam este facto:

“Os encontros... ajudam nesta perspetiva a questionar e saber se eu faço bem ou não... ajudam a pôr em causa, a pôr sempre em questão, é mudar a prática, é tentar não cair naquela rotina de fazer por fazer.”;

“Os artigos fazem-nos pensar: “Será que perdi o olho crítico e caí na rotina?”, porque o normal é... gosta e vai fazendo sempre e cai mesmo na rotina.”.

Outro dos aspetos positivos mencionados pela Educadora de Infância foi a partilha de diferentes pontos de vista quer das participantes, quer das perspetivas dos vários autores dos documentos apresentados nesta investigação, como denota a afirmação seguinte:

“Acrescentou... ver vários aspetos de vários autores sobre o assunto. Alguns consolidaram a nossa perspetiva de avaliação, outros lançaram dúvidas...”;

“Discutir diferentes pontos de vista é também enriquecedor.”;

“O percurso que fizemos possibilitou orientar o meu trajeto e pôr em causa tudo aquilo que faço. A discussão de diferentes pontos de vista, a reflexão constante, o porquê, levou-me a reestruturar o modo como oriento a minha avaliação para as competências.”.

Relativamente às mais-valias apresentadas pela Educadora de Infância, para além das já apontadas, esta referiu que o trabalho colaborativo realizado ao sensibilizar e induzir para uma maior reflexão sobre as suas práticas e eficácia das mesmas, no sentido da melhoria do processo de aprendizagem, levou à mudança das mesmas nalguns aspetos, como podemos constatar nas seguintes citações:

“... os nossos encontros fizeram-nos refletir sobre a nossa prática e implicou a mudança...”;

“O modo como faço a avaliação da semana, como passei a organizar o portfólio de cada criança orientado para as competências e não para as áreas de conteúdo, é resultado das nossas reflexões.”.

A natureza destas afirmações proferidas pela Educadora de Infância parece indicar que a participação da mesma no percurso reflexivo/formativo se refletiu numa aprendizagem, que por sua vez, se traduz num processo de desenvolvimento pessoal e profissional (Alves, 2008). Tal facto, aproxima-se do teoricamente defendido por (Sá-Chaves, 2007, 2009) e (Alarcão & Tavares, 2003) e concretiza-se através de dois exemplos onde se verificou alteração/mudança de práticas desenvolvidas pela Educadora de Infância, decorrente da análise do discurso da mesma, tais como: “o dossier” e a “avaliação da semana”. As citações que se seguem ilustram bem os dois exemplos:

**Exemplo1:**

“... uma das coisas que temos questionado tem a ver com a construção do portfólio em si.”;

“No início, ... organizei segundo as Orientações Curriculares, as áreas de conteúdo... por exemplo, o nome... Até podia usar,... na parte de Abordagem à Escrita mas, ao mesmo tempo posso pô-lo noutra sítio,... na Motricidade Fina...”;

Com as leituras e as reflexões, “... começo a perceber que se calhar o portfólio não deve ser à base das áreas de conteúdo e ser mais pelas competências adquiridas.”.

**Exemplo2:**

“Tenho feito a avaliação da semana às vezes sem questioná-los, para ver a diferença...”;

“... a maior parte das crianças só se lembram do que fizeram no momento e por vezes nós queremos saber...”mais;

“Às vezes damos-lhe pistas... Só que o facto de darmos pistas ou de condicionarmos o caminho também estamos a condicionar a avaliação porque o discurso deles seria responder diretamente...”;

“... queria saber se eu ao questioná-los sempre os induzia ou não... e assim deu para saber os dois lados.”.

Questionada sobre o possível impacto negativo decorrente do trabalho colaborativo, esta não mencionou qualquer tipo de constrangimento, uma vez que, os

encontros se realizavam em horários acordados por ambas as participantes e sempre num espírito de interajuda, como podemos ver na citação que se segue:

“Não tenho aspetos negativos a salientar,...”.

Quanto aos possíveis aspetos que poderiam promover o desenvolvimento de práticas de colaboração docente, as sugestões proferidas pela Educadora de Infância situam-se ao nível da participação de um maior número de participantes durante os encontros. A afirmação que se segue ilustra a sugestão mencionada:

“... tenho apenas sugestões: encontros... mais alargados, quanto mais pessoas envolvidas mais rico seria o resultado.”.

---

## CONCLUSÃO

---

## CONCLUSÃO

De uma forma geral, inicialmente pretende-se abordar as principais conclusões do estudo, dando resposta à questão de investigação subjacente a todo o processo investigativo. Posteriormente, serão apontadas as limitações percecionadas no decorrer do presente estudo. E, por fim, serão também apresentadas algumas sugestões que poderão ser pistas para novas investigações.

### Principais conclusões do estudo

Durante a nossa investigação, que intitulámos de: “Avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar. O impacto de um trabalho colaborativo entre uma Educadora de Infância e uma *Critical Friend*”, pretendemos encontrar resposta para a questão de investigação formulada:

- “Que conceções, práticas e orientações emergem de um trabalho colaborativo entre uma Educadora de Infância e uma Amiga Crítica (critical friend) para a renovação da avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar?”.

Assim, com a presente investigação e a revisão bibliográfica foi tornando-se clara a importância do trabalho colaborativo através de encontros reflexivos entre duas Educadoras de Infância, em que uma assume o papel de Amiga Crítica, constituindo-se esses encontros como oportunidades de pensar e questionar conceções e práticas de avaliação de aprendizagens na Educação Pré-Escolar e, consequentemente, um espaço propiciador de desenvolvimento profissional das participantes da investigação. Importa ainda destacar, a importância da interação social construtiva na promoção do trabalho colaborativo entre dois profissionais de educação, sendo esta vista como um meio para o desenvolvimento, para a partilha, para a reflexão, proporcionando a (re) construção do saber profissional quer individual quer coletivo.

Inicialmente, as conceções remetiam a compreensão do conceito de avaliação numa perspetiva mais tradicional. Contudo, posteriormente, à medida que os encontros decorriam, os resultados obtidos parecem evidenciar uma transformação na apropriação do conceito segundo perspetivas e pressupostos mais atuais, do que é avaliar as aprendizagens e a sua relevância.



No que respeita à atitude da Educadora de Infância participante enquanto profissional de educação que valoriza e promove a relação família-escola, verificou-se pela análise do seu discurso, que a mesma se desresponsabiliza no que se refere à falta de envolvimento dos pais no processo educativo, sem se questionar se este facto poderá ter a ver com razões que lhe são intrínsecas.

Relativamente ao percurso reflexivo/formativo realizado pela Educadora de Infância participante, neste estudo, a mesma referiu-o como tendo sido um fator incitador de mudanças nas suas formas de agir e por sua vez, de pensar, apresentando mesmo exemplos concretos que ilustram tal facto, nomeadamente: na forma de construir/organizar o portfólio e na avaliação da semana. Isto porque, a reflexão conjunta sobre as práticas levou à sua posterior transformação.

Em jeito de síntese, assume-se neste estudo, a colaboração docente como um modo de atualização permanente capaz de dar resposta às exigências da sociedade atual, podendo ter sucesso ou não, dependendo da auto-implicação dos participantes.

### **Limitações do estudo**

Embora que previstos na concretização deste projeto de investigação, para a triangulação de informação, apresentamos alguns aspetos que, de alguma forma poderão ter limitado o presente estudo, tais como:

- o facto de não ter sido possível por razões pessoais e profissionais realizar a observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pela Educadora de Infância, em contexto de JI, a qual poderá ter condicionado e reduzido a obtenção de informação mais relevante e credível, no sentido de dar resposta à questão de investigação em estudo;
- a não consulta dos documentos e materiais pedagógicos, também poderá ter contribuído para condicionar e reduzir a obtenção de informação mais relevante e credível, como se referiu no aspeto anterior.

### **Sugestões para futuras investigações**

Dado que, ainda muito há por saber/investigar seguidamente apresentam-se algumas sugestões que possam vir a dar seguimento e/ou complementaridade ao presente estudo.

Assim, no sentido de contribuir para uma maior consolidação do conhecimento nesta área, consideramos fundamental a realização de estudos centrados no mesmo objeto de estudo, mas incluindo: (a) uma maior duração no tempo dos momentos reflexivos, (b) a participação de outras Educadoras de Infância e (c) a observação de práticas de avaliação pela Amiga Crítica e sua posterior discussão crítica.

Nesta perspetiva, dever-se-á apostar mais numa estratégia de supervisão horizontal como forma de (re)construir conhecimento promotor do desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos.

Além disso, será também de reflectir sobre a pertinência do trabalho colaborativo desenvolvido entre profissionais de educação com diferentes experiências e com diferentes referenciais teóricos, no sentido de obter maior proveito para todos os implicados no processo educativo.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2006). Continuar a formar-se, renovar e inovar. In Sá-Chaves, I. et al. (org.). *Isabel Alarcão: percursos e pensamento* (pp. 129-154). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspetiva ecológica. In Tavares, J. (Org.). *Para intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDINE* (pp. 203-225). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Conceções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (Orgs.). *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, A. I. D. M. (2008). A supervisão pedagógica: da interação à construção de identidades profissionais - estudo de caso. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta.
- Bairrão, J. (1993). *A Educação Pré-Escolar em zonas desfavorecidas*. In Encontro sobre Educação Pré-Escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, J. R. A. (2008, Janeiro/Abril). A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. *Democratizar*, 2 (1), 1-9. Acedido em 12 de Abril 2010, em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avalia%C3%A7%C3%A3o-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf>
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. M. F. (2001). Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (3), 3-33.

- Barreira, C. M. F., Boavida, J. J. S. M. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 95-133.
- Boavida, J. J. S. M. & Barreira, C. M. F. (1994). Pedagogias clássica e moderna – oposição de modelos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 28 (2), 267-281.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834 – 1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2003). Educação Pré-Escolar: Primeira Etapa da Educação Básica. *Cadernos da Fenprof, Encontro Nacional de Educação da Educação Pré-Escolar: Percursos e Percalços na Educação Pré-Escolar – Intervir para Mudar*, 38, 12-16. In Carvalho, M. M. M. M. (2007). A avaliação no Jardim de Infância. Contributo para o estudo da especificidade educativa do Jardim de Infância. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Porto.
- Cardona, M. J. (2007, Agosto). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, (8), 10-15.
- Carvalho, M. M. M. M. (2007). A avaliação no Jardim de Infância. Contributo para o estudo da especificidade educativa do Jardim de Infância. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Porto.
- Correia, E. S. L. (2002). *A avaliação das aprendizagens: O novo rosto*. Aveiro: Universidade.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2001). *Legislação: Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 12 de Abril 2010, em: [http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/16/DL241\\_01.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/16/DL241_01.pdf)
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2005). *Avaliação na Educação Pré-Escolar: Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 12 de Abril 2010, em: [http://www.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao\\_EducacaoPre-Escolar.aspx](http://www.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Paginas/avaliacao_EducacaoPre-Escolar.aspx)

- Estrela, A. (1991). *Formação de professores por competências – Projeto Foco*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (Org.). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. & Formosinho, J. (Orgs.). (2001). *Associação Criança – Um contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, C. (2000). *A figura do “amigo crítico” no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes*. Comunicação ao 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Acedido em 27 de Setembro 2011, em: [www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/amigocritico.doc](http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/amigocritico.doc)
- Lessard-Hebert, M. et al. (1994). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, I. M. (2010). *Uma abordagem curricular em matemática no 3º ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso em Geometria*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.
- Maia, M. M. C. (s.d.). *Perspetivas e práticas de avaliação na Educação Pré-Escolar: o público e o particular*. Acedido em 12 de Abril 2010, em: [http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval\\_no\\_Pre\\_Escolar.pdf](http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_no_Pre_Escolar.pdf)
- Ministério da Educação (1979). *Decreto-Lei nº 542/79, de 31 de Dezembro – Estatuto dos Jardins – de – Infância*. Acedido em 10 de Agosto 2011, em: [http://194.65.234.116/PDF/Decreto\\_Lei\\_542\\_de\\_31\\_Dezembro\\_de\\_1979.pdf](http://194.65.234.116/PDF/Decreto_Lei_542_de_31_Dezembro_de_1979.pdf)
- Ministério da Educação (1983). *Decreto-Lei Nº119/1983 de 25 de Fevereiro*. Acedido em 29 de Maio 2010, em: [http://www.adrnp-sede.org.pt/imagens/legislacao/DL\\_119-1983\\_Estatuto\\_das\\_IPSS.pdf](http://www.adrnp-sede.org.pt/imagens/legislacao/DL_119-1983_Estatuto_das_IPSS.pdf)
- Ministério da Educação (1986). *Lei nº46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo*. Acedido em 11 de Agosto 2011, em:

<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf>

Ministério da Educação - DEB (1997). *Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 12 de Abril 2010, em: [http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes\\_curr iculares.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curr iculares.pdf)

Ministério da Educação (1997). *Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Acedido em 11 de Agosto 2011, em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei Nº6/2001 de 18 de Janeiro*. Acedido em 20 de Junho 2011, em: [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto\\_lei\\_6\\_2001.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf)

Ministério da Educação (2001). *Despacho Normativo nº 30/2001*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em 12 de Abril 2010, em: <http://www.cic.pt/Bloco1//documentos/000-Desp%20Norm%2030-2001-aval%20b%C3%A1sico.pdf>

Papalaia, D. E. et al. (2001). *O mundo da criança*. (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação social*. Porto: Areal Editores.

Parente, M. C. C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.

Piovesan, A. & Temporini, E. R. (1995, Agosto). Pesquisa exploratória: Procedimento metodológico para o estudo de factores humanos no campo da saúde pública. *Revista da Saúde Pública*, 29 (4), 318-325. Acedido em 29 de Maio 2010, em: <http://br.monografias.com/trabalhos2/pesquisa-exploratoria-procedimento/pesquisa-exploratoria-procedimento2.shtml>

Portugal, M. G. C. C. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edição CIDInE.

Quintana, J. M. et al. (1986). *Fundamentos de Animación Sociocultural*. (2ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Ribeiro, A. D. S. (2002). *A escola pode esperar*. Cadernos CRIAP – 37. Porto: Edições ASA.
- Sá-Chaves, I. (2007). Formação, competências e conhecimento profissional. In Sá-Chaves, I. (Org.). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 95-105). (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfólios reflexivos: estratégias de formação e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor* (pp. 61-88). Porto: Porto Editora.
- Salinas, D. (2004). *Prova Amanhã! A avaliação entre a teoria e a realidade*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Serrano, G. P. et al. (Org.). (2000). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural: Aplicaciones Prácticas*. Madrid Narcea Ediciones.
- Silva, L. M. (2010). Desenvolvimento profissional docente nos espaços e tempos do trabalho colaborativo: do isolamento profissional aos diálogos possíveis no projeto Línguas & Educação. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspetivas de Desenvolvimento num quadro de Pós-modernidade. *Revista Ibero-Americana*, (22), 93-115.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planeamento e métodos*. (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.



---

## ANEXOS

---

## ANEXO I - Carta dirigida ao Presidente da Instituição



sua referência

Ex.<sup>mo</sup> Senhor Presidente

sua comunicação de

nossa referência  
/DTE

nossa comunicação de  
13/10/2010

**ASSUNTO: Pedido de autorização para a concretização de um Projecto de Investigação na Instituição**

Exmo. Senhor

Venho por este meio solicitar autorização para a concretização de um Projecto de Investigação ao longo do presente ano lectivo na Instituição que preside, em particular na sala de Jardim-de-Infância com a Educadora de Infância.

O referido projecto, sediado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e sob a orientação da Professora Doutora Nilza Costa, intitula-se: “A Avaliação das Aprendizagens na Educação Pré-Escolar: o impacto de um trabalho colaborativo entre uma Educadora de Infância e a *Critical Friend*” e tem como principais objectivos, (i) desocultar concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar e (ii) obter linhas orientadoras para novas práticas de avaliação das aprendizagens.

Está previsto, ao longo da concretização do Projecto, na Instituição que preside, (i) a consulta de documentos, como o projecto educativo, o projecto pedagógico, o plano anual de actividades e outros que se revelem pertinentes para a compreensão da temática do projecto, (ii) a observação das práticas pedagógicas da educadora de infância em questão, a definir consoante a necessidade do projecto e (iii) a realização de encontros reflexivos com a Educadora de Infância em horário a combinar e sem afectar o trabalho das educadoras de infância na Instituição.

Desde já disponibilizo-me a fornecer à Instituição os resultados encontrados no Projecto e, caso considere pertinente, realizar uma acção na mesma para apresentação e discussão do trabalho realizado.

Agradecendo desde já a atenção dispensada ao nosso pedido, e sem outro assunto de momento, subscrevo-me atenciosamente

Com os melhores cumprimentos

A Mestranda

## ANEXO II – Contratualização com a Educadora de Infância

A Educadora de Infância, da Instituição em causa, aceitou colaborar na concretização do projecto de investigação intitulado: "A avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar: o impacto de um trabalho colaborativo entre uma Educadora de Infância e a *critical friend*", que se realiza no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação.

O referido projecto, sediado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e orientado pela Professora Doutora Nilza Costa e acompanhado por Rita Leal, tem como principais objectivos, (i) desocultar concepções e práticas de avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar e (ii) obter linhas orientadoras para novas práticas de avaliação das aprendizagens.

Ao longo da concretização do referido Projecto, na Instituição onde a Mestranda e a Educadora de Infância exercem a sua atividade profissional, e que decorrerá desde Outubro a Maio, está previsto:

- (i) a realização de encontros reflexivos (gravados), em média de 15 em 15 dias e com a duração aproximada de 1 hora;
- (ii) a observação de práticas pedagógicas;
- (iii) a consulta de documentos (como por exemplo o Projecto Curricular de Grupo e as planificações);
- (iv) a consulta de materiais pedagógicos.

Como contributos da colaboração prestada para a Educadora de Infância salienta-se:

- (i) Reflexão conjunta sobre questões do seu interesse profissional que potenciam o seu desenvolvimento profissional nomeadamente no que se refere à avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar;
- (ii) Contexto favorável ao desenvolvimento de experiências inovadoras na área das relações entre a investigação e a prática docente no que se refere à temática do Projecto de investigação.

Toda a colaboração prestada pela Educadora de Infância será definida em horário a combinar com a mesma e não afectará o seu trabalho na instituição.

Todos os documentos produzidos pela investigadora que envolva o trabalho da Educadora de Infância em causa serão validados pela mesma.

Será garantido o anonimato da Educadora de Infância.

Declaro que tomei conhecimento:

Educadora de Infância: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Investigadora: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**ANEXO III: Identificação das áreas de brincadeira da Sala de Educação Pré-Escolar durante a componente letiva (tabela 1) e a componente não letiva (tabela 2).**

**Tabela 1:** Apresentação das áreas de brincadeira existentes na Sala de Educação Pré-Escolar durante a componente letiva.

ÁREAS DE BRINCADEIRA	CARACTERÍSTICAS
Área da Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante o jogo livre permanecem 4 crianças no máximo;</li> <li>É composta por 2 estantes, 1 manta, 2 “puff’s” e várias histórias.</li> </ul>
Área da Música	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante o jogo livre permanecem 3 crianças no máximo;</li> <li>É composta por 1 estante, 1 manta, 3 pandeiretas, 2 brinquedos musicais, 1 xilofone, 1 ferrinho e alguns instrumentos artesanais.</li> </ul>
Área da Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante o jogo livre 2 crianças no máximo;</li> <li>É composta por 2 computadores, 2 cadeiras, 1 mesa e 1 extensão.</li> </ul>
Área da Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante o jogo livre permanecem 6 crianças no máximo;</li> <li>É composta por 1 mesa, 6 cadeiras, 1 estante, 1 balança, 1 relógio, jogos de encaixe, puzzles, blocos lógicos, gravuras para enfiamento, ...</li> </ul>
Área das Ciências	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante o jogo livre permanecem 6 crianças no máximo;</li> <li>É composta por 1 mesa, 6 cadeiras, posters, livros, 1 globo, vários materiais naturais (pedras, conchas, folhas, feijões, ...).</li> </ul>
Área dos Jogos de Manta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante o jogo livre permanecem 7 crianças no máximo;</li> <li>É composta por 1 estante, 1 caixa com animais, 1 caixa com veículos, 1 caixa com ferramentas e, várias peças de encaixe de plástico e de madeira.</li> </ul>

<b>Área da Casinha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nesta área durante o jogo livre permanecem 5 crianças no máximo;</li> <li>É composta por mobiliário de cozinha, mobiliário de quarto, carrinhos de bebé, 1 mesa, cadeiras, utensílios de cozinha, bacias, bebés, roupas, ...</li> </ul>
<b>Área da Plástica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nesta área durante o jogo livre permanecem 6 crianças no máximo;</li> <li>É composta por 3 mesas, cadeiras, marcadores, lápis de vários tipos, papel de várias texturas, tesoura, cola, tintas, ...</li> </ul>

**Tabela 2:** Apresentação das áreas de brincadeira existentes na Sala de Educação Pré-Escolar durante a componente não letiva.

<b>ÁREAS DE BRINCADEIRA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Área do Faz-de-Conta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nesta área durante o jogo livre permanecem 4 crianças;</li> <li>É composta por 1 fantocheiro, 1 baú, 1 espelho, puff's, 1 manta, armário, ...</li> </ul>
<b>Área dos Jogos de Manta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nesta área durante o jogo livre permanecem 6 crianças no máximo;</li> <li>É composta por 1 estante, 1 caixa de ferramentas, várias peças de encaixe, carros, pessoas em miniatura, ...</li> </ul>
<b>Área da TV e do Vídeo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nesta área as atividades são em grande grupo;</li> <li>É composta por 1 manta, 2 "chouriços", 1 televisão, 1 vídeo, 1 mesa de suporte, DVD's, ...</li> </ul>
<b>Área da Plástica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nesta área durante o jogo livre permanecem 6 crianças no máximo;</li> <li>É composta por 1 mesa, cadeiras, lápis de vários tipos, papel de várias texturas, ...</li> </ul>

## ANEXO IV: Caracterização dos participantes no presente estudo

**Tabela 1:** Caracterização da Educadora de Infância

CARACTERÍSTICAS	EDUCADORA DE INFÂNCIA
Idade	35 Anos
Situação contratual	Efetiva
Número de anos de serviço	9 Anos
Formação Inicial	Universidade de Aveiro Licenciatura em Educação de Infância
Formação Contínua	Língua Gestual; Avaliação na Educação; Informática na Educação; Ciências na Educação; Participação em Colóquios.
Razões da escolha da profissão	“A razão da escolha da profissão foi muito difícil. Tirei Economia no 12º Ano e não entrei no primeiro ano. Então, estive a trabalhar como voluntária na Misericórdia de Oliveira do Bairro e ... ligada ao grupo de teatro e adorei a profissão.”
Experiência profissional	IPSS Região Centro do País Educadora de Infância 1 Ano Serviço IPSS Região Centro do País Coordenadora Pedagógica/Educadora de Infância 8 Anos Serviço
O que pensa sobre si como profissional: pontos fortes e fracos	“Sou muito exigente com as crianças. Estou sempre à espera que elas façam melhor.” <b>Pontos fracos</b> – “...tem a ver com a área musical.” <b>Pontos fortes</b> – “... Não sei muito bem... Sei um bocadinho de quase todas as áreas... eles quando me fazem perguntas não me apanham muitas vezes... desprevenida.”
O que pensa sobre a EPE	“... o currículo da Educação Pré-Escolar é um bocadinho de todas as áreas... É como uma sementinha para tudo o que eles vão aprender durante o percurso escolar. No Jardim-de-Infância podemos abordar um bocadinho de cada área ou mais duma de acordo com o que eles gostarem de trabalhar.”



**Tabela 2:** Caracterização da Amiga Crítica (critical friend)

CARACTERÍSTICAS	AMIGA CRÍTICA
Idade	38 Anos
Situação contratual	Efetiva
Formação Inicial	Licenciatura em Engenharia Cerâmica e do Vidro Universidade de Aveiro Licenciatura em Educação de Infância Universidade de Aveiro
Formação Contínua	Inglês nível elementar Saúde, Higiene e Segurança na escola; Primeiros Socorros na Infância; Avaliação e desenvolvimento do currículo – Sistema de Acompanhamento de crianças (SAC); Espaços do brincar/Outros espaços; Ciências no Jardim-de-Infância; Papel do educador na diversificação alimentar; Alimentação no primeiro ano de vida; Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação; Musicoterapia no Jardim-de-Infância; Intervenção precoce em grupos específicos: deficiência auditiva, visual e hiperatividade; Sensibilização para a qualidade; Implementação dos manuais da qualidade; Implementação de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI); ...
Razões da escolha da profissão	“A certa altura da minha vida estive numa IPSS e a experiência foi tão gratificante que despertou em mim o desejo de ser um profissional da Educação de Infância.”
Experiência profissional	Numa IPSS da Região Centro do País trabalhou 5 meses diretamente com crianças. Na IPSS da Região Centro do País do presente estudo trabalhou 10 anos diretamente com crianças.
O que pensa sobre si como profissional: pontos fortes e fracos	<b>Pontos fracos</b> – “Por vezes benevolente, pois o facto de ser muito carinhosa e de deixar que a criança decida, faz com que a criança pense que pode ir sempre mais além do limite e, eu perca o próprio limite” <b>Pontos fortes</b> – “Muito autêntica, muito carinhosa e muito respeitadora da vontade/escolha/decisão da criança”
O que pensa sobre a EPE	“A EPE é um nível de educação que pela sua especificidade, é de importância crucial para que a criança tenha sucesso no ensino”

## ANEXO V: Guiões dos encontros reflexivos

### Guião do 1º encontro com a Educadora de Infância da EPE

#### **Objetivos do encontro:**

- Caracterizar a história biográfica e o percurso vivenciado da Educadora de Infância enquanto profissional;
- Compreender as conceções subjacentes às práticas de avaliação da Educadora de Infância (Nota: uma primeira abordagem)

**Data:** 05/11/2010

**Local de realização:** em casa da investigadora

**Duração:** (Início – 19h:00 Fim – 21h:30 )

#### **Contratualização com a Educadora de Infância:**

- Garantir o anonimato da Educadora de Infância no estudo se esta assim o pretender;
- Explicitar o que se pretende da Educadora de Infância no estudo;
- Solicitar autorização para gravar os encontros reflexivos;
- Solicitar que a transcrição dos encontros reflexivos seja validada pela Educadora de Infância.

#### **I. Caracterização da Educadora de Infância**

1. Gostaria que me falasse um pouco de si quanto:

- à idade, situação contratual atual, número de anos enquanto Educadora de Infância (na Creche e no Jardim-de-Infância),...
- à formação (Que formação (inicial, contínua?, Quando?, Onde?,,...);
- às razões pela escolha da profissão;
- ao percurso profissional (Em que tipo de instituições?, Quanto tempo?, E na instituição atual, há quanto tempo está?,,...);
- o que pensa sobre a Educação Pré-Escolar (ao nível do currículo,...);
- o que pensa sobre si enquanto profissional (Como se caracteriza?, Quais acha serem os seus pontos fortes e fracos enquanto profissional?,,...);

2. Gostaria que partilhasse duas ou três situações que tenham sido marcantes no seu percurso profissional. (Porque selecionou essas? Em que medida foram marcantes para si? O que aprendeu com cada uma delas?...).

## **II. Conceções e práticas avaliativas da Educadora de Infância (primeira abordagem)**

1. Gostaria que me falasse sobre:

- **o que pensa da avaliação das aprendizagens das crianças** (O que é para si avaliar as crianças?, É importante ou não?, Porquê?, Que implicações acha que a avaliação traz para o processo de aprendizagem?, ...);
- **a forma como lida com a avaliação das aprendizagens** (Como tem lidado com a avaliação ao longo da sua profissão?, Como tem procedido?, Tem alterado a forma de avaliar as aprendizagens das crianças ao longo do seu percurso profissional?, Utiliza instrumentos de avaliação?, Se sim, quais? Se não, porquê?, Tem tido dificuldades?, Porquê?, Para além das crianças envolve mais alguém nessa avaliação?, ...).

2. Gostaria que partilhasse duas ou três situações que tenham sido marcantes no seu percurso profissional no que diz respeito à avaliação das aprendizagens das crianças. (Porque selecionou essas? Em que medida foram marcantes para si? O que aprendeu com cada uma delas?...).

3. Quer acrescentar alguma coisa sobre o que falámos neste encontro?

4. Como se sentiu nele?

Muito obrigada pelo tempo que esteve comigo!

Nota: Marcar novo encontro.

## Guião do 2º encontro com a Educadora de Infância da Educação Pré-Escolar

### **Objectivos do encontro:**

- Apresentação à Educadora de Infância, e como base de trabalho para o próximo encontro, do documento abaixo referido com o intuito desta fazer uma leitura prévia do mesmo. Nele constam quatro competências a serem desenvolvidas pelas crianças na Educação Pré-Escolar, construído e validado no âmbito de um projeto de doutoramento

Leal R., Costa N. (2009). The Development of Citizen Competences Since Kindergarten: How do Assessment Practices of Childhood Educators and Children's Families Contribute to Children's Development?. *The International Journal of Learning*, 16 (3), 119-229;

- Compreender as concepções subjacentes às práticas de avaliação da Educadora de Infância.

**Data:** 19/11/2010

**Local de realização:**

**Duração:** (Início – 19h:30 Fim – 23h:00 )

### **I. Concepções e práticas avaliativas da Educadora de Infância**

1. Gostaria que me falasse sobre:

- **objectivos da avaliação das aprendizagens** (Referiu no 1º encontro que: “Avaliar... é eu ter noção do que é que as crianças sabem. Daquilo que eu faço, o que é que elas depreenderam.”) (Neste sentido, considera que a avaliação serve apenas para a educadora ter informação?, A educadora é o único interveniente e beneficiário no processo?, Se sim, porquê?, Se não, porquê?, Quem mais pode beneficiar do processo de avaliação das aprendizagens?, Porquê?,...);
- **vantagens da avaliação das aprendizagens para outros intervenientes no processo** (Referiu no 1º encontro que: “ A avaliação é que permite que eu prepare as actividades para as aprendizagens.”) (Será que a avaliação das aprendizagens só tem vantagem para a educadora?, Que vantagens traz a avaliação das aprendizagens para a criança?, Que vantagens traz para os restantes intervenientes no processo educativo da criança, como são os pais ou outros?, Qual o papel de cada um dos intervenientes (educadora, auxiliar, pais, crianças, ...) no processo de avaliação das aprendizagens?, ...);

- **momentos da avaliação das aprendizagens das crianças** (Referiu no 1º encontro que: “...nós queremos saber determinadas coisas ... e temos que avaliar naquele momento...” ) (Em que momentos recolhe informação sobre as aprendizagens das crianças?, Apenas em momentos de atividades orientadas?, Se sim, porquê?, Se não, porquê?, Em que outros momentos?, ...);
- **planificação da avaliação das aprendizagens** (Referiu no 1º encontro que: “... os planeamentos e os... e as planificações... e essas coisas todas...” ) (Planifica a avaliação das aprendizagens?, Se sim, como o faz?, É importante planificar essa avaliação?, Porquê?, Como coloca em prática a planificação que faz?, Exatamente como planificou ou faz de maneira diferente?, Porquê?, Tem dificuldades na planificação da avaliação das aprendizagens?, Quais?, ...);
- **estratégias implementadas para avaliar as aprendizagens** (Referiu no 1º encontro que utilizava diversas estratégias.) Analisando cada uma em particular:
  - **dossiê do percurso** (Referiu no 1º encontro que: “Nós sabemos que aquela criança até aquela idade tem que saber aquilo... e nós fazemos o dossiê do percurso...” ) (Como é que constrói esse dossiê?, Que instrumentos de avaliação estão subjacentes à sua utilização?, Como os seleciona ou os constrói?, Com que objetivos?, Que dificuldades tem na sua aplicação?, Utilizaria outros?, Quais?, Que critérios estão subjacentes à construção do dossiê?, Porquê esses e não outros?, Como os constrói?, Que dificuldades tem na sua aplicação?, O que contém o dossiê?, Qual o seu objetivo?, Quem o faz?, Quem intervém na sua construção?, Quem tem acesso a ele?, (Referiu no 1º encontro que: “...a parte que até hoje me deixa mais satisfeita é o dossiê...” ) O que faz com que este seja mais adequado do que as formas anteriores de *checklist*?, Será que este não contempla também uma *checklist*?, Então, porque abandonou as *checklist*’s anteriores e optou por estas?, (Referiu no 1º encontro que: “...esse dossiê tem vindo a mostrar, vou melhorando todos os anos.”) O que incluiu neste para que esteja melhor?, O que a leva a dizer que este melhorou?, ...);
  - **entrevistas aos pais** (Referiu no 1º encontro que: “Temos imensas conversas, nessas chamadas entrevistas...” ) (Com que frequência as realiza?, Com que objetivo?, Qual a reação/adesão dos pais?, Que tipo de informação retira?, ...);

- **avaliação da semana** (Referiu no 1º encontro que: "...fazendo a avaliação da semana, de uma forma simples... vão dizendo o que aprenderam ao longo da semana.") (Como a faz?, Em que consiste?, Porque é que a faz?, Porque é que este momento é importante?, O que a faz fazê-lo todas as semanas?, ),...);
  - **diálogo e reflexão com as crianças** (Referiu no 1º encontro que: "...cada vez que eu fazia algumas perguntas, a Beatriz falava muito..." ) (Estas perguntas são uma forma de avaliar as aprendizagens das crianças? Porquê?, Com que frequência as faz?, Em que momentos?, Como reagem as crianças às questões?, Se não responderem o que faz?, Considera esta estratégia uma boa estratégia para avaliar as aprendizagens das crianças?, Porquê?, ...);
  - **PDI's** (Referiu no 1º encontro que: "...nós elaboramos e fazemos os PDI's..." ) (Em que é que os PDI's ajudam no processo de avaliação das aprendizagens das crianças?, Traz vantagem à avaliação das aprendizagens?, Quais?,...).
- **dificuldades ao avaliar as aprendizagens** (Tendo em conta o que referiu ao longo deste encontro e de uma maneira geral, tem tido dificuldades em avaliar as aprendizagens das crianças?, Se sim, quais?, Porquê?, Se não, porquê? ...);

2. Quer acrescentar alguma coisa sobre o que falámos neste encontro?

3. Como se sentiu nele?

Muito obrigada pelo tempo que esteve comigo!

Nota: Marcar novo encontro.



### Guião do 3º encontro com a Educadora de Infância da Educação Pré-Escolar

#### **Objectivos do encontro:**

- Reflectir sobre as quatro competências transversais a serem desenvolvidas pelas crianças na Educação Pré-Escolar, e que constam no documento construído e validado no âmbito de um projeto de doutoramento

Leal R., Costa N. (2009). The Development of Citizen Competences Since Kindergarten: How do Assessment Practices of Childhood Educators and Children's Families Contribute to Children's Development?. *The International Journal of Learning*, 16 (3), 119-229;

- Compreender o entendimento e a valorização (em termos teóricos e da sua aplicação prática) da Educadora de Infância face ao respectivo documento.

**Data:** 10/12/2010

**Local de realização:** na Comissão de Apoio Social e Desenvolvimento de Santa Catarina

**Duração:** (Início – 19h:00 Fim –20h:00)

#### **I. Competências transversais validadas para a Educação Pré-Escolar**

1. Após apresentação e reflexão sobre o documento acima referido, gostaria que me falasse sobre:

- o que pensa relativamente às quatro competências apresentadas no documento (Considera que estas acrescentam alguma coisa ao seu pensar e agir relativamente ao trabalho com as crianças?, Geralmente quando se pensa no trabalho com as crianças pensa-se em termos de áreas de conteúdo. No entanto, as competências em causa não o fazem desta forma, o que considera relativamente a isto?, Considera-as relevantes para o seu pensar e agir profissional?, Se não, porquê?, Se sim, porquê e como as consideraria que as poderia mobilizar na sua prática?, ...);
- no caso de as competências em análise poderem vir a ser mobilizadas por si na sua prática, como o poderia fazer? E em que medida isso implicaria uma forma diferente de avaliar as crianças?

3. Quer acrescentar alguma coisa sobre o que falámos neste encontro?

4. Para finalizar, pedia-lhe agora que me escrevesse um documento (com 1 a 2 folhas A4) com o balanço dos encontros reflexivos realizados até à presente data, nomeadamente quanto ao que considera:

- de mais positivo neles a nível:
  - (a) de um pensar mais aprofundado relativamente à avaliação das aprendizagens das crianças;
  - (b) de eventuais implicações na sua prática.
- de menos positivo neles.
- sugestões de eventuais reajustes no trabalho em curso.

Muito obrigada pelo tempo que esteve comigo!

Nota: Marcar novo encontro.



#### **Guião do 4º encontro com a Educadora de Infância da EPE**

##### **Objetivos do encontro:**

- Refletir se os encontros realizados contribuíram para um maior aprofundamento dos conhecimentos da Educadora de Infância, ao nível da avaliação das aprendizagens;
- Repensar/refletir sobre as possíveis mudanças inerentes às conceções de avaliação de aprendizagens que estão subjacentes à prática pedagógica da Educadora de Infância, tendo por base o capítulo III da Dissertação de Mestrado Carvalho, M. M. M. M. (2007). A avaliação no Jardim-de-Infância: Contributo para o estudo da especificidade educativa do Jardim-de-Infância. Dissertação de Mestrado em Avaliação em Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

**Data:** 25/02/2011

**Local de realização:** casa da investigadora

**Duração:** (Início – 19h:00 Fim – 21h:30)

##### **I. Encontros reflexivos realizados anteriormente**

1. Considera que os encontros realizados anteriormente contribuíram para um maior aprofundamento dos seus conhecimentos ao nível da avaliação das aprendizagens das crianças? Se sim, dê exemplos. Se não, porque julga que isso não aconteceu?
2. Tem alterado alguns aspetos da sua prática, nomeadamente quanto à forma de avaliar as aprendizagens das crianças? Se sim, quais e porquê?
3. Gostaria de fazer alguma sugestão de melhoria em relação aos nossos encontros?

## II. Reflexão/Discussão do capítulo III da Dissertação após leitura

1. “Pensa-se que não faz sentido avaliar crianças tão pequenas e mais ainda dar-lhe notas ou fazer informações sobre eles” (Zabalza, 1987: 244 citado por Carvalho, 2007: 50). O que pensa desta citação que foi referida neste documento? Considera que de alguma forma a leitura do documento influenciou o facto de pensar assim? Se sim, dê exemplos dessa mudança. Se não, porquê?

2. A Avaliação na Educação Pré-Escolar é marcada por um “processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados...” (O.C.E.P.E. - Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto citado por Carvalho 2007: 53). Como é que se posiciona em relação ao que é referido nesta frase? Durante o processo de avaliação das aprendizagens valoriza mais os processos e/ou os resultados? Porquê? Pode dar alguns exemplos em que tal seja evidente?

3. “A avaliação realizada com as crianças é considerada uma atividade educativa...” (Carvalho, 2007: 52). Concorda com a frase anterior? Porquê? Como descreveria o papel da criança no processo de avaliação das aprendizagens ao longo da sua prática pedagógica? Estes encontros e a leitura do documento têm alterado a forma como vê esse papel da criança? Se sim, dê exemplos em que isso aconteça. Se não, porquê?

4. “A avaliação permite também um diálogo e uma partilha...” (Carvalho, 2007: 53), com vários intervenientes educativos. Como se posiciona em relação ao que foi referido nesta frase e porquê? No caso de concordar podia-me dar exemplos das suas práticas avaliativas em que envolve os diferentes intervenientes (por exemplo, os pais, ...).

5. “O termo avaliação envolve diferentes conceções e significados...” (Parente, 2004 citado por Carvalho 2007: 54). Dadas as conceções de avaliação das aprendizagens existentes e referenciadas no documento, qual aquela com que se identifica mais? Porquê?

6. É importante o recurso a técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados. Poder-me-ia dizer como tem recolhido informação sobre a criança durante ao longo deste ano letivo? Quais as estratégias e instrumentos de avaliação que utiliza? Qual a sua importância? Pode dar-me exemplos da utilização dessas estratégias e instrumentos? De alguma forma a leitura do documento fez com que houvesse alguma mudança na recolha de informação sobre a criança? Se sim, o que se alterou? Se não, porquê?

7. Considera que esta reflexão feita com base no documento apresentado acrescentou algo de novo à sua prática pedagógica e de alguma forma aprofundou os seus conhecimentos sobre a avaliação das aprendizagens? Há alguma parte do documento que tenha achado mais relevante e que queira partilhar connosco? Se sim, porque é que escolheu essa parte do documento?

### **III. Concluindo...**

1. Quer acrescentar alguma coisa sobre o que falámos neste encontro?
2. Como se sentiu nele?

Muito obrigada pelo tempo que estive contigo!

Nota: Marcar novo encontro.

### Guião do 5º encontro com a Educadora de Infância da EPE

#### **Objetivos do encontro:**

- Refletir sobre todo o percurso vivenciado pela Educadora e pela *Critical Friend*, durante o trabalho em curso, a nível das aprendizagens realizadas e das eventuais mudanças de práticas no que diz respeito à avaliação das aprendizagens das crianças;
- Salientar o papel dos encontros nas alterações e melhorias das práticas avaliativas das aprendizagens das crianças.

**Data:** 06/04/2011

**Local de realização:** casa da investigadora

**Duração:** (Início – 19h:00 Fim – 20h:00)

#### **I. Avaliação das aprendizagens no Jardim-de-Infância: conceções e práticas.**

1. O que entende hoje por avaliação das aprendizagens das crianças, no Jardim-de-Infância? Sente que os nossos encontros ajudaram a refletir sobre este conceito? Se sim, o que considera que mudou nas suas representações sobre o conceito e o que aconteceu de mais significativo no nosso percurso que possa ter contribuído para essas mudanças? Se não, porquê?
2. Falando agora sobre as suas práticas ao nível da avaliação das crianças, considera que os encontros contribuíram para a alteração das suas práticas? Se sim, que mudanças ocorreram (Por favor tente dar-me exemplos concretos...)? E porquê? Se não, porque é que acha que isso aconteceu?
3. Considera que a partilha de informação com os pais (encarregados de educação, ...) sobre a avaliação que vai fazendo das crianças é importante? Se sim, porquê? Se não, porquê? Como a faz? Quando a faz? Esta ideia da importância da partilha de informação com os pais das crianças já existia ou foi surgindo com mais intensidade ao longo deste nosso percurso?

4. Para finalizar, pedia-lhe que me escrevesse um documento (com 1 a 2 folhas A4), (e se possível que mo entregasse na próxima semana), de reflexão sobre o percurso que fomos desenvolvendo em geral e dos encontros realizados em particular, salientando o que estes tiveram de:

➤ mais positivo:

(a) de um pensar mais aprofundado relativamente à avaliação das aprendizagens das crianças, se possível salientando concretamente aspetos desse aprofundamento;

(b) de eventuais contributos para a melhoria da sua prática pedagógica (também no que se refere à avaliação das aprendizagens das crianças). Se possível dar exemplos concretos.

➤ menos positivo (para refletir sobre esta dimensão, procure pensar que sugestões me daria para melhorar um trabalho futuro do tipo que fiz consigo).

5. Quer acrescentar alguma coisa sobre o que falámos neste encontro?

Muito obrigada pelo tempo que esteve comigo!

## ANEXO VI: Transcrições dos encontros reflexivos

### Transcrição da gravação do 1º encontro

05/11/2010

[Gostaria que me falasse um pouco de si quanto à idade, situação contratual, número de anos enquanto educadora de infância na Creche, no Jardim, ...]

Então, tenho 35 anos, estou a fazer 35 anos. Sou educadora há 9. Sempre trabalhei no Jardim. Ahhh! Formação inicial, Licenciatura em Educação de Infância. Formação contínua, fiz Língua Gestual. Avaliação em educação, formações temporárias. Mais... Informática na educação, Ciências na educação e alguns Colóquios que vou fazendo. Ora há quanto tempo estou na Instituição, vou fazer oito anos e estou efetiva. A razão da escolha da profissão foi muito difícil. Eu sou, tirei Economia no 12ºano, sou de Matemática e não entrei no primeiro ano. E então estive a trabalhar como voluntária na Misericórdia de Oliveira do Bairro e depois ligada ao grupo de teatro e adorei a profissão. Sempre tive dificuldade em escolher o que é que gostava de fazer e então, escolhi a profissão porque gosto mesmo muito daquilo que faço.

[E em relação ao seu percurso profissional...]

Trabalhei na Borralha, na Casa da Luzinha 1 ano e o resto foi aqui na Instituição.

[E quanto tempo esteve na Borralha?]

Só 1 ano, só um ano letivo.

[E há quanto tempo está agora, atualmente, nesta instituição?]

Há 8 anos.

[Em relação à Educação Pré-Escolar, o que é que pensa sobre a Educação Pré-Escolar ao nível do currículo...]

Então, o currículo da Educação Pré-Escolar é um bocadinho de todas as áreas. Tem todas as áreas desde a Formação Pessoal e Social, as Expressões, a área do Conhecimento do Mundo, a Matemática, a Escrita, ... Tem tudo. É como uma sementinha para tudo o que eles vão aprender durante o percurso escolar. No Jardim-de-Infância podemos abordar um bocadinho de cada área ou mais duma de acordo com o que eles gostarem de trabalhar. Deixamos sempre as sementes e ao longo da vida, eles vão desenvolver essas sementes todas.

[O que é que pensa sobre si enquanto profissional? Como é que se caracteriza?]

Sou muito exigente com as crianças. Estou sempre à espera que elas façam melhor. Mais... Pontos fracos... têm a ver com a área musical. Tenho algumas dificuldades a nível musical. Se calhar porque gostava de tocar algum instrumento para lhes ensinar mas, nunca aprendi. Fortes... Não sei... É muito complicado falar de nós... Não sei muito bem... Sei um bocadinho de quase todas as áreas. Se calhar, eles quando fazem perguntas não me apanham muitas vezes... desprevenida. Se calhar será uma área forte porque eu como gosto muito de muitas áreas. Agora... Assim...

[Facilmente se adapta.]

Sim. Agora, assim falar de áreas fortes em nós é muito complicado.

[Gostaria que partilhasse duas ou três situações que tenham sido marcantes no seu percurso escolar.]

Então... Tenho uma duma criança que já está quase no ciclo... que chamava-se Diogo...Que fizemos marmelada, no início, da Instituição, quando estava a começar a trabalhar. Foi no primeiro ano. Então havia pouco dinheiro e então, resolvemos fazer marmelada porque uma mãe nos tinha dado marmelo. E então, eu tinha-lhes explicado que era preciso duas moedas, que era na altura duzentos escudos. E... Fomos para a rua. E o Diogo tinha muita facilidade em falar com as pessoas e chegamos à escola primária e os professores vieram comprar. Só que o professor da escola tinha uma moeda com duzentos escudos, não tinha duas moedas. E o miúdo dizia que não podia ser uma moeda tinha que ser duas porque eu tinha-lhes explicado que tinha que ser duas. O professor teve que lhe dar uma de cem e uma de duzentos para ele ficar contente e lhe dar a marmelada, porque como eu tinha-lhe explicado que eram duas, ele nunca entregou a marmelada ao professor.

[Ele achava que não tinha o dinheiro certo.]

Exatamente, ele achou que estava a ser enganado. E tanto teimou com o senhor, o professor: “Não. São duas moedas.”, que o professor deu-lhe duas moedas, mesmo pagando a mais. E deu-lhe porque ele soube sempre argumentar que “não”, que tinha que ser duas, que era para fazer dois, tinha que ser duas e o professor pagou-lhe. Agora outra... A brincar na instituição... a corrida na hora de... que nós costumamos chamar de recreio, que vêm cá fora livremente correr, uma das crianças perguntou-me para que é que servia algumas partes da instituição, tipo a lavandaria, ... Isto era a garagem, o que é que se faz aqui? E resolvi fazer uma visita guiada que nunca me tinha apercebido que eles não conheciam a instituição onde estavam.



Como está a crescer tem obras e nós nunca nos lembramos que eles não sabem para que é que serve. E então, comecei pela lavandaria e mostrei-lhes, perguntei-lhes se eles sabiam para que é que servia e eles viram as máquinas de lavar, conheceram. Disseram que era para lavar roupa e eu perguntei-lhes se a roupa deles era lavada e lá conseguiram chegar à conclusão que era para lavar as batas. E depois quando chegamos à parte da Residência, onde moram pessoas com deficiência, eles tiveram muita dificuldade em chegar quem é que morava lá. Eles sabiam mais ou menos quem eram as pessoas mas não sabiam o nome. Então, eu perguntava: “Então, quem mora aqui?” e eles diziam-me os clientes.”Então, os clientes vocês também são.”. E eles diziam o nome de uma menina que costuma ir ter com eles, uma jovem, que se chama Zezinha e diziam “A Zezinha mora cá.”. E eu, “Então e a Zezinha?”, e eles diziam “Então é os idosos.”, “E a Zezinha é idosa?”, “Não”, “Então o que é que ela é diferente.”. Depois, alguns diziam que tinha cadeira de rodas e eu dizia: “ E eles são velhinhos?”, “Não.”, “Então, o que é que eles são diferentes?”. Eu queria que eles tentassem chegar, não à palavra deficiente, mas à palavra de pessoas diferentes. Eles não conseguiram e eu expliquei-lhes e depois fui-lhes mostrar a casa. À medida que fomos entrando fui-lhes mostrando, “Esta é a sala das atividades”, eles perceberam que eles também tinham uma sala para brincar e trabalhar como eles chamam e eles perceberam que os idosos e naquele caso, os utentes do C.A.O. também tinham. Depois fomos ao refeitório e eles notaram logo uma diferença, o tamanho da mesa e das cadeiras que as mesas eram altas e eu perguntei-lhes porquê. Foi logo uma menina: “Ai, estas cadeiras e mesas são altas.” E eles lá disseram: “ Ah! São adultos.”. Depois fomos a um quarto e eles perceberam que o guarda-fatos ocupava a parede toda, era muito grande e eu perguntei-lhes porque é que seria. Depois lá chegaram à conclusão que tinha muitas camas que devia de ser de ter tantas camas. Depois perguntei-lhes se não tinha nada de diferente do quarto deles e eles lá chegaram à conclusão que não tinham brinquedos. E eu perguntei: “ Porquê?”, e eles lá responderam que eram adultos não podiam ter. A sair do quarto perguntei-lhes se eles sabiam que havia casas que tinham casa de banho, perguntei quantas crianças tinham casa de banho no quarto, só havia duas crianças, então deixei-os entrar e no final, perguntei o que é que havia de diferente.

E eles repararam que na sanita tinham dois ferros de lado e perguntei-lhes para que é que servia. E então, um deles conseguiu dizer que no A.T.L. na sala dos grandes existia uma sanita igual e que os outros nunca tinham reparado e inclusive uma delas disse que era para se apoiar. No final consegui descobrir montes de coisas que eles sabiam sobre pessoas e deficientes, que eu não sabia e eles sabiam, só com aquela visita, comparando o que eles tinham nos quartos e não tinham. A única pergunta que lhes fica sempre na dúvida é porque é que eles dormem lá e não vão dormir a casa. Claro que a gente tem que explicar que eles são adultos, alguns os pais já morreram, alguns não têm capacidade e é só essa dúvida que fica no final.

[Porque é que seleccionou essas duas situações?]

A da Residência porque é há pouco tempo e está mais presente e a do Diogo porque foi uma situação em que a criança argumentou tanto que até conseguiu convencer os professores a pagar-lhe. Há outras tantas que nós educadoras temos só que... tinha que seleccionar algumas, seleccionei estas.

[Está bem.]

[Em que medida é que estas foram marcantes para si?]

Foram marcantes porque eu não me esqueço, não é... E aprendi com elas que às vezes, a gente, quando diz... Eles confiam em nós, quando a gente diz, por exemplo, o caso do Diogo, ele dizia são duas moedas, ele achava que se não lhe dessem duas moedas estavam a enganá-lo. Demonstrou que estava a confiar naquilo que eu lhe tinha explicado. Que aquilo que eu lhe tinha explicado estava certo. Foi marcante por isso e mostrou-me que eles aprendem connosco porque confiam em nós e acham que aquilo que a gente lhes ensina está bem.

[Que é verdadeiro.]

Exatamente.

[Agora uma outra situação, gostaria que me falasse um pouco sobre o que é que pensa da avaliação das aprendizagens das crianças. O que é para si avaliar as crianças?]

Então, avaliar é fazer um registo do percurso do que é que as crianças aprendem. As crianças... Avaliar é... eu ter noção do que é que elas sabem. Daquilo que eu faço, o que é que elas depreenderam. E isso para mim é que é avaliar, eu ter uma forma de eu própria saber. Com isto aprenderam X com aquilo aprenderam Y. Se calhar, eu queria que eles aprendessem isto e não consegui. Tenho que encontrar uma forma de chegar lá de outra maneira. Serve para eu saber se estou a fazer..., se estou a seguir o percurso..., se eu quero chegar a um determinado caminho, se estou a escolher correto para lá chegar, se eles estão a apanhar aquilo que eu quero ou até para eu perceber o que é que eles sabem, ou o que é que eles depreendem daquilo que eu lhes explico ou daquilo que eles vivem. Para mim isso é o que é avaliar.

[Acha que é importante avaliar ou não?]

É fundamental. Se nós não avaliarmos não sabemos o que é que eles sabem, o que é que não sabem. Não sabemos... Avaliar é como ter ...um registo do percurso daquilo que uma criança fez numa escola, o percurso das competências que a criança adquiriu. Se eu não avaliar, nunca vou saber em que patamar é que eles estão, ou o que é que eu tenho de fazer para melhorar, ou o que é que eu tenho de fazer para aquele atingir determinados objetivos. Se eu não avaliar não vou saber nunca onde é que eles estão.

[Então, essa é a razão do porquê?]

Exatamente.

[Que implicações acha que a avaliação traz para o processo de aprendizagem?]

A avaliação é que permite que eu prepare as atividades para as aprendizagens. Sabendo o que é que eles sabem, sei o que é que eu lhes quero ensinar, ou sabendo o que é que uns sabem e outros não, sei o que é que tenho que desenvolver em determinadas crianças que as outras não perceberam e só avaliando é que eu tenho noção disso. Só avaliando é que eu posso preparar.

[Em relação à forma como lida com a avaliação das aprendizagens. Como tem lidado com a avaliação ao longo da sua profissão?]

É assim. No início quando nós começamos a trabalhar existiam *checklist's* muito complicadas, muito grandes, que acabavam por nos aborrecer porque nós respondíamos a uma listagem enorme de coisas que se repetiam, que não fazia sentido porque as crianças não eram todas iguais e ficávamos talvez frustradas porque eram todas iguais para todas as crianças. As crianças nem sempre correspondiam ou não, porque nós não fazemos o currículo sempre igual ou não escolhemos... O currículo é o mesmo. A forma como nós abordamos ou como nós trabalhamos todos os anos é que é diferente, ou porque nós queremos chegar de outra forma, ou porque as crianças querem saber outras coisas e nós vamos jogando de outra forma e faz com que aquela *checklist* não seja igual para todas as crianças. O que esta aprendeu não é igual aquela e então, era muito... era frustrante por vezes fazer aquela *checklist* e dizer no final que as crianças dos três anos não estão iguais e era quase que a atribuir a culpa a elas e não a nós. O tipo de avaliação que fazemos agora é quase que personalizada. Nós sabemos que aquela criança até aquela idade tem que saber aquilo, mas tem o seu ritmo próprio e nós fazemos um dossier do percurso das aquisições todas, que no final nos levam aquela *checklist*, não tão demorada e tão igual mas mais personalizada, em que as crianças têm o tempo de fazer as coisas à maneira delas porque nós vamos registando.

E às vezes as aprendizagens estão lá só que eles não sabem é dizê-las. Não sabem passar o que aprenderam.

[Tem alterado a forma de avaliar as aprendizagens das crianças ao longo do seu percurso profissional?]

Tenho... Fui abandonando muitas... algumas fui experimentando as que vinham da universidade, algumas fui experimentando... algumas coisas novas, fui misturando alguns métodos para avaliar mas, a parte que até hoje me deixa mais satisfeita é o dossier, em que todos os dias ou cada aprendizagem ou cada competência que a criança adquire vou registando. Hoje foi capaz de identificar a cor amarela. Amanhã escrevo, hoje foi capaz de ser autónomo na casa de banho e ao longo do percurso dos três anos vou criando um dossier de aprendizagens em que tenho ali o percurso da criança. Em que o Manel teve um percurso completamente diferente do outro que tem a mesma idade e no final dá as competências todas que eles deveriam ter naqueles três anos. E acho que esse dossier respeita mais as crianças e até a nós como educadoras é mais... digamos que nos dá mais a realidade daquilo que as crianças já sabe. Às vezes não conseguimos descobrir e damos-lhe tempo para eles nos mostrar, porque muitas das vezes nós queremos saber determinadas coisas porque nós nem sequer falamos no assunto, porque não calhou na altura e temos que avaliar naquele momento e se perguntarmos à criança a criança não responde. Mas, passado não sei que tempo, afinal a criança já sabia porque no dia a seguir até me respondeu e mostrou que sabia, só que nós é que não sabemos chegar lá. E acho que esse dossier tem vindo a mostrar, vou melhorando todos os anos e até às vezes são eles próprios que me dizem: “ Põe isto no meu livro que eu já sei fazer.”, que eles começam a ficar habituados porque eu uso nos anos todos. São eles que me vão dando até os próprios, “Olha fui capaz de fazer o meu nome.” e dão-me para eu meter ou “Já sou capaz disto” e vamos elaborando o dossier juntos. Acho que é a forma que eu encontrei mais...

[Para além do dossier utiliza outros instrumentos de avaliação?]

Temos agora com a qualidade, utilizando os perfis de desenvolvimento, elaboramos os PDI's, elaboramos os planeamentos e os... e as planificações e essas coisas todas. E todas elas implicam no final uma avaliação. Nós preparamos e fazemos o PDI, tem a ver mesmo com cada criança e no final quando avaliamos para saber se a criança se desenvolveu ou não, também temos noção e... ultimamente são os que temos utilizado por imposição do sistema da qualidade. São os que nós utilizamos... Temos algumas dificuldades, porque são muito morosas, porque os grupos são muito grandes, demoram algum tempo e valoriza-se muito mais neste momento o escrito do que o trabalhado mas também tem as suas recompensas, faz um trabalho mais individualizado e menos geral.

[Para além das crianças envolve mais alguém nessa avaliação?]

Normalmente, as auxiliares, as equipas que trabalham comigo e muitas vezes os pais, que há muitas coisas que... nós temos que dar para preencher aos pais, que eles fazem connosco que as crianças são muito diferentes em casa do que são connosco e há coisas que nós nunca nos apercebemos se as crianças sabem ou não se não forem os pais a dizer. Temos imensas conversas nessas chamadas entrevistas, é que nós temos conhecimento. Por isso, temos de ter a equipa toda, porque eu não estou a todo o lado ao mesmo tempo. Tenho que saber o que é que a auxiliar, neste caso mais que uma, também aprendeu, elas ajudam, a própria criança e os pais.

[Gostaria que partilhasse duas ou três situações que tenham sido marcantes no seu percurso profissional, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens das crianças?]

Então, tenho uma situação da Bea que cada vez que eu fazia algumas perguntas, a Beatriz falava muito sempre mas, quando eu falava alguma coisa sobre as estações do ano, a Beatriz não respondia.

Eu achava que ela não percebeu o que era a estação do ano ou não percebia, porque eles confundem muitas vezes estação do ano com mês, que eu pergunto porque é que o mapa de presenças vai ter que ser apagado, antes de o apagar. Eles dizem que está cheio e então, o que é que começou. Eles confundem muito o mês com a estação do ano. Ainda por cima, há meses como Outubro e Outono que são parecidos e eles confundem muito. E então eu nunca conseguia perceber se a Beatriz sabia muito sobre estações do ano. Mas, um dia como as meninas na sala são um pouco vaidosas, sentei-me perto dela, ela trazia um vestido e ela disse-me: “Esta roupa é fresca é boa para o Verão.”, e eu percebi que ela tinha noção de que no Verão era calor e que a roupa que ela devia vestir era fresquinha. Nesse dia percebi que se calhar ela sabia muito mais do que aquilo que ela dava...demonstrava, só por ter dito: “É fresca. Esta roupa é para o Verão.” Sabia que era fresquinha e sabia a estação do ano, sabia o nome. Surpreendeu-me bastante porque nunca tinha conseguido ouvir, nem a estação do ano nem nada associado. E tenho de uma criança que era o Leonardo que tinha um nome muito difícil. Eles costumam todos aprender mais ou menos até Dezembro o nome. Até os 3 anos começam a fazer nem que seja parecido e o Leonardo não conseguia. Por mais que eu quisesse ajudá-lo, ele nunca demonstrava estar a adquirir. Era sempre com a minha mão e não conseguia. Então, de um momento para o outro começou a escrever sozinho porque eles têm um cartão que têm as letras. Começou a escrever o nome sozinho e depois quando eu queria avaliar se ele era capaz ou não de copiar o nome, não conseguia avaliar porque ele fazia sempre comigo e ia mesmo dizendo, vai para baixo, faz tracinho, faz bolinha. Ele não conseguia. E de um dia para o outro começou a escrever o nome e neste momento é a única criança com quatro anos que escreve o nome sem ajuda. Surpreendeu-me porque nunca era capaz, ali à minha frente, nem o reproduzia e depois de um dia para o outro. Andava a amadurecer, não é. Conseguiu reproduzir a letra e fazer o nome todo. Que não é fácil, porque apesar de tudo as outras crianças têm letras que se repetem, letras mais fáceis e Leonardo era um nome enorme. Até desconfiei que ele não percebia o que é que eu queria, que...Porque ele nem tentava, ficava só à espera sempre que eu agarrasse com a mão e que fizesse com ele. E surpreendeu-me.

[Porque é que selecionou essas situações?]

Porque é muito complicado..., é muito complicado, escolher situações no meio de muitas e estas duas marcaram-me. Talvez porque achava que as crianças não sabiam e que não tinha conseguido explicar-lhes, chegar a elas e por mais que tentasse. E afinal, eles até tinham percebido mas precisavam de uma forma de me explicar. Mas na avaliação, eu aprendi uma forma que às vezes a forma como nós perguntamos é que leva a que as crianças não consigam por em palavras aquilo que sabem. E então, eu arranjei uma forma ao longo dos anos, eles pensarem sobre aquilo que sabem, fazendo a avaliação da semana, em que eles todos de uma forma simples, alguns com ajuda, outros já mais elaborado vão dizendo o que é que aprenderam ao longo da semana. O que é que de um tema, duma história, ou de um assunto que andamos a falar, o que é que eles aprenderam e eles ao longo dos anos, eu tenho tido noção das coisas mais que eles adquirem por causa de eles me dizerem estas coisas. Porque como eles não sabiam explicar o que eles aprendiam, eu também não sabia o que é que eles aprendiam. E então, esta forma foi a que eu encontrei de saber o que é que eles sabem, fazendo a avaliação da semana.

[Quer acrescentar alguma coisa sobre aquilo que falamos neste encontro?]

Não...

[Como se sentiu nele?]

É um bocadito complicado selecionar e explicar tudo...e pensar sobre situações em pouco tempo. E depois no meio de algumas experiências, dizer esta é mais importante que aquela... Que não são. E se calhar isso é que é mais complicado.

[Muito obrigada pelo tempo que esteve, aqui, comigo.]



**Nota:** Antes de se fazer a gravação do encontro reflexivo foi dado um tempo à Educadora de Infância, a seu pedido, para que esta pudesse reflectir sobre as questões que lhe iam ser apresentadas. Esta transcrição foi lida e validada pela Educadora de Infância em causa.

**Legenda:**

- ❖ Educadora
- ❖ Amiga Crítica (critical friend)
- ❖ Alterações feitas a posteriori pela Educadora

**Transcrição da gravação do 2º encontro**

**19/11/2010**

[Gostaria que me falasse sobre os objetivos da avaliação das aprendizagens. Referiu no 1º encontro que: “Avaliar é ... eu ter noção do que é que as crianças sabem. Daquilo que eu faço o que é que elas depreenderam.”. Neste sentido, considera que a avaliação serve apenas para a educadora ter informação?]

É assim... A avaliação não é só para saber o que é que as crianças sabem. A avaliação é para saber até como é que as atividades foram de encontro ao que as crianças queriam fazer, gostavam de fazer... Se o percurso que nós escolhemos, tipo o projeto é ou não do gosto das crianças... A avaliação é saber se tudo o que nós fazemos no dia-a-dia é ou não de acordo com o grupo que temos.

[Mas essa avaliação serve apenas para a educadora ter informação?]

Não, também serve para as crianças. Para as crianças saberem o que é que aprenderam, para as crianças saberem o que é que gostavam mais de saber, serve

também para os pais saberem o que é que... Normalmente afixo a avaliação e os pais têm noção do que é que as crianças já sabem e o que é que não sabem e o que é que... É assim... A avaliação... é muito... injusta. Injusta, não. O que a gente põe por escrito é muito pouco daquilo que a criança que nós temos à frente. A criança é um todo e nós escrevemos meia dúzia de coisas, nunca conseguimos caracterizar a criança. A avaliação é nós... tentamos pôr por escrito o que a criança é, o que é que a criança já sabe, o que é capaz. A gente tenta caracterizar na avaliação o nosso alvo, o que é que está ali e esse alvo tem a ver com tudo. A criança que aprende connosco e que nos dá coisas a nós e nós damos a elas... É um conjunto. Não é só o que é que eu ensinei, o que é que eu fiz. É tudo, é um conjunto.

#### [A educadora é o único interveniente e beneficiário no processo?]

Não. São todos. A educadora aprende com as crianças...tudo...Por exemplo, uma atividade. As crianças decidiram... O tema é por exemplo, dou-lhes um tema... “Ora nós temos o Outono, vamos enfeitar a sala. O que é que nós vamos fazer sobre o assunto?”, deixo-os pensar sobre o assunto e depois eles vão dizendo as suas ideias e no final quando formos avaliar, eles também vão ter noção se era realmente aquilo que eles queriam, se era realmente aquilo que eles estavam à espera quando deram a ideia de por exemplo, “olha queríamos fazer folhas.”, “Era isto que estavam à espera quando disseram fazer folhas com um papel ou com não sei o quê?”. Também, eles para terem a noção do que é que eles gostavam de fazer porque a avaliação... é... é muito complicado dizer o que é a avaliação. A avaliação não é só chegar ali e escrever. Normalmente a nossa parte é. O Hugo, por exemplo, a criança Y, já é capaz de apertar os sapatos. A criança X, hoje escreveu pela primeira vez o nome, ficou toda satisfeita. A criança não sei quantos conseguiu comer sozinha. Isto, a avaliação é um todo. Quem é que fez? Foi a criança que fez, não fui eu. Claro que eu dei-lhe, como se costuma dizer... ele tem a farinha e tem tudo para fazer e... eu dei-lhe a máquina para mexer, para fazer o bolo. Nós demos-lhe alguma coisa mas não fui eu que fiz tudo. Eles é que fizeram o percurso não fui eu que fiz por eles, eles é que aprendem... E na avaliação, nós pomos por escrito aquilo que nós adultos, nos nossos olhos depreendemos que eles já são capazes. Não quer dizer que seja só isso, não é. E não sou eu a beneficiária

da avaliação. Eu para mim é uma forma de eu saber se estou a ir bem, se não estou a ir, se era isto que eu esperava, se era isto que eles esperavam. É um processo para todos. E quando digo eu, digo a equipa toda porque eu não faço... as ideias vêm minhas e das auxiliares que trabalham comigo e vêm das crianças, poucas vezes os pais porque... os pais no nosso meio não se envolvem muito, mas por vezes também vêm. No outro dia, surgiu uma conversa do nevoeiro e falámos sobre o assunto do ciclo da água porque uma mãe, a filha perguntou-lhe porque é que estava branco lá fora e a mãe disse-lhe que era nevoeiro e a miúda não conseguiu perceber nada do que a mãe lhe disse. E ela chegou à escola e disse: “Podia explicar à minha filha o que é que é o nevoeiro, porque ela não percebeu nada”. Se calhar, ela tentou-lhe dizer o que era por palavras mais complicadas ou o que é que ela sabia e a miúda ficou toda baralhada e a mãe pediu-me ajuda, não é. E às vezes também nós pedimos ajuda aos pais para alguma coisa que é preciso que a gente não consegue.

#### [Quem mais pode beneficiar do processo de avaliação das aprendizagens?]

Pode toda a gente. Toda a gente que está no espaço... Toda a gente, inclusive os pais que não estão no meio que... acabam por... Toda a gente beneficia do processo todo. As crianças beneficiam porque... da avaliação... porque elas participam diretamente. As auxiliares, equipa pedagógica neste caso, que são as animadoras e tudo beneficiam porque têm noção também connosco do que é que vamos preparar ou o que é que não vamos. Às vezes fazemos atividades lindíssimas da nossa cabeça que na prática não disse nada ao grupo. A gente pensa: “Ah, isto vai ser o máximo, vai trazer isto e aquilo às crianças e eles vão beneficiar isto e aquilo.”. Não tem nada a ver. Os miúdos não lhe interessou ou até a gente preparou para este sentido e foi para aquele, e nós temos é que aproveitar e quem beneficia são todos. Todos fazem parte do processo e a avaliação tem a ver com as aprendizagens. Tem que estar sempre intimamente ligado.

#### [Porquê?]

Então, eu se fizer... agora falando diretamente, eu faço um planeamento, planificação, ao fazer a avaliação eu vou dizer: “Preparei...”, sei lá... o magusto... tinha atividade conjunta com o C.A.O. e com os idosos, com uma dança, comiam as castanhas e bebiam o sumo porque não podem beber a típica jeropiga e não sei o quê. Não correu nada assim. Chegámos ao refeitório, os idosos estavam a dançar entre si, as crianças têm vergonha, não dançaram. Depois as castanhas foram... fomos para comer, comemos na mesa mas depois foi muito mais giro, fomos para a sala e comemos as castanhas sentados à volta de conta, fizemos de conta, eu até disse: “Fazemos de conta que é a fogueirinha.”, porque não fizemos, eram feitas no forno, até estava a chover e tudo e descasquei as castanhas. E para eles foi mais importante o bocado que estiveram na sala todos juntos, em grupo, a comermos as castanhas que eu estava a descascar porque tinha a travessa à frente e ia-lhes dando e não sei quê... aquele momento de conversa do que o resto todo, ter estado lá na festa e ter estado a beber o sumo e ter estado com não sei o quê. E a gente pensa: “Vamos fazer uma festa conjunta... vai ser tão divertido”, e eles valorizam outra parte. E porque é que eu quando fui avaliar preparei aquilo e penso assim: “Afinal eu dei importância à festa e ao momento de convívio e este momento de diversão que ia ser giro para eles na dança e eles deram importância ao resto”. Ajuda-me na próxima a pensar noutra perspetiva, se calhar, o meu grupo gosta mais de momentos íntimos com a educadora, em que estamos a conversar do que a algazarra e não sei o quê. A gente aprende assim, não é, quando vamos refletir sobre o assunto. Avaliar é refletir. Claro que, quando eu estou a avaliar é os meus olhos, eu estou a ver pelos meus olhos. Se calhar, se for a colega a avaliar comigo são quatro olhos e depois são mais seis. Se for toda a gente a participar no processo de avaliar, não é a visão minha, é dum conjunto, é diferente. E se eu avaliar com as crianças como eu faço, é os olhos deles todos a participar na avaliação, não é só eu, Sílvia, educadora, que tenho os olhos X com as evidências X que vou olhar para aquilo daquela maneira.

[Em relação às vantagens da avaliação das aprendizagens para outros intervenientes no processo. Referiu no 1º encontro que: “A avaliação é que permite que eu prepare as atividades para as aprendizagens.”. Será que a avaliação das aprendizagens só tem vantagens para a educadora?]

Não, já referi há bocado que tem vantagens para o grupo todo, para toda a gente. Nós somos um grupo, eu, a auxiliar e as crianças, somos um conjunto. Tem vantagens para todos.

[Que vantagens traz a avaliação das aprendizagens para a criança?]

Traz muitas... Quais? Elas terem noção... refletirem sobre o assunto, fazê-las pensar sobre... do género: “ Eu hoje gostei muito de brincar.” E então: “Gostaste porquê?”, fazer-lhe pensar sobre o assunto é importante para as crianças. Neste momento, nós estamos... falo do meu grupo, não são todos assim, não é, perante um grupo que tem as coisas acabadas, que não pensa sobre nada. Fazê-los pensar sobre o que gostam ou o que não gostam, ou se gostei mais disto do que daquilo, também os ajuda a eles a pensarem sobre o assunto e a pensarem... e darem a conhecer o que é que gostam e o que é que não gostam. Porque se a gente avalia só a nossa... ah, correu bem, se calhar às vezes nem temos a ideia e se eles avaliarem connosco é diferente. Eu sei que no conjunto eles gostaram ou que não gostaram.

[Que vantagens traz para os restantes intervenientes no processo educativo da criança, como são os pais ou outros?]

É assim, a avaliação com os pais... não acontece muitas vezes... Os pais preocupam-se muito com se fez xixi, se fez cocó, se portou bem, se comeu bem, e o resto não lhes diz muito... Nós às vezes picamos: “É vai mostrar o que fizeste hoje ao teu pai. Leva-o à sala para ver onde é que tu brincas.”, “Olhe, venha ver que ele já é capaz de fazer isto.”, “Agora, não, que eu tenho pressa.”. No dia-a-dia, as minhas crianças, que a gente diz minhas por um sentido de carinho, que são nossas mas é num sentido carinhoso, não são muito acolhidas... os pais não se envolvem muito na escola. E então quando os chamo não é muito fácil falar com eles sobre o assunto. Às vezes, uso os miúdos: “Olha, mostra ao pai, olha mostra não sei quê.”, para ver se os pais se envolvem, porque os pais não se envolvem. Nunca sei muito qual é a opinião deles sobre o assunto, se eles gostam do que é que a gente faz, se têm alguma sugestão para

o que se faz na sala, se gostavam de acrescentar coisas, se tem alguma coisa a dizer sobre aquilo que foi feito? Eles não demonstram nada. E se até mandamos um questionário... a pedir opinião: “Olhe, gostávamos de ter ideias para a próxima decoração de Natal, gostava de fazer uma surpresa ao seu filho, gostava de participar?”. Em cem crianças aparecem cinco e mesmo esses estão à espera que eu lhe diga o que é que vamos fazer. “É educadora e vamos fazer o quê?”. Não vêm com ideias. É muito complicado. E cada ano que eu peço mais: “ É pá, vamos fazer uma prenda no dia mundial da criança?”, “Que é que vamos fazer?”, “ Vão ser os pais a oferecer?”. Foram os pais que compraram, não ofereceram nada. É difícil envolvê-los, eles não estão interessados. Se calhar, ou porque a vida os complica ou não estão despertos para isso, mas não se envolvem muito com o processo das crianças. A escola é a escola e casa é casa e não misturam.

[Então, assim, qual é o papel de cada um dos intervenientes da educadora, da auxiliar, dos pais e das crianças, ... no processo da avaliação das aprendizagens?]

A educadora normalmente é quem põe por escrito, é quem escreve, se calhar não sei, se seria esse... as crianças porque não sabem e... não sabem escrever... e nós pomos por escrito aquilo que nós depreendemos e aquilo que nos chega. Das auxiliares é ajudarem-nos, “Olhe...”, nós não estamos em todo o lado ao mesmo tempo, “Olha, ele já foi capaz de ir à casa de banho sozinho.”, “Olha, já viste que ele já está ali a fazer um jogo que já é capaz.”, “Olha, eu estive com não sei quem e ele disse-me as cores não sei quantos.”, “Estava a dizer que o lápis era não sei o quê...”, e a gente às vezes não consegue estar em todos ao mesmo tempo e se não... a gente não sabe se elas não disserem. Os pais, os pais é muito complicado porque eles não se envolvem muito e às vezes só conseguimos se fizermos perguntas diretas: “O que é que o seu filho gosta de brincar?”, “O que é que o seu filho fala consigo à noite?”, “Se... conversa sobre o quê com o seu filho?”, se formos diretos aos assuntos e perguntarmos. Se tivermos uma conversa vaga não nos falam muito sobre... “Ah, o meu filho...”. Muitas das vezes naquela entrevista que nós temos no início, que nós justificamos que é para nós conhecermos a criança, e que temos aquela entrevista e a gente dizemos entrevista que é para virem todos, que é para conhecer o filho e perguntamos: “ O que é que o

seu filho gosta mais?”. Alguns nem sabem muito bem o que é que eles gostam de brincar. E se a gente pergunta...: “O seu filho... gosta de brincar com crianças?”, “Ah! Até gosta, não sei quê.”, “Então, gosta de conversar consigo e sobre quê?”, “Ah, ...”. Não sabem muito bem. A gente faz-lhe estas perguntas, e então se eles não sabem muito bem as coisas, como é que eles vão saber o que é que se passa na escola. Alguns nem os ouvem! As crianças... no processo de avaliação da aprendizagem são... como nós fazemos o dossiê... eles são o papel ativo. A criança hoje... “Olha, põe no meu livrinho, que eu hoje fiz o nome!”, “Olha, põe este recorte no meu livrinho.”, “Ora, põe não sei quê...”, porque eles sabem que no final aquele livrinho é o percurso deles e que eu vou mostrar a toda a gente, os pais, vou mostrar-lhes a eles ... No final do ano letivo é o livrinho deles e no final do ano quando saírem do jardim que é o livro... pertence-lhes a eles, que eles podem ver quando quiserem e que tem lá a evolução deles todos e eles... eles é que dizem... “Escolhe este.”, “Olha ainda não puseste não sei o quê.”, e às vezes eu digo “Olha, temos que por mais qualquer coisa no teu livro, não pusemos nada há muito tempo. O que é que queres pôr?”. Outras vezes sou eu que por iniciativa própria que escrevo. As... vão adquirindo determinadas coisas e eu vou escrevendo.

[Em relação aos momentos da avaliação das aprendizagens das crianças, referiu no 1º encontro que: “...nós queremos saber determinadas coisas... e temos que avaliar naquele momento...”. Em que momentos recolhe informação sobre as aprendizagens das crianças?]

Recolho quase sempre. É assim, tenho sempre na bata uma caneta e um papel e às vezes no jogo, a brincar no jogo livre, que eu circulo com eles, nas conversas que eles vêm ter comigo à manta, que eu normalmente vou distribuindo, eles assinam não sei quê, e fica um ou outro e vejo que há alguma coisa importante escrevo no papelinho. Outras vezes conversamos sobre: “Olha! Nós andámos a falar nisso. Então o que era aquilo, aquelotro.” e relembro e escrevo. Por isso, todos os dias tenho coisas para escrever. Não de todos porque às vezes não deu... não dá, não é possível. Mas tenho que escrever todos os dias, às vezes no papelinho, só passo à sexta-feira ou ao dia que der, outras vezes escrevo na hora no dossiê deles, depende... toda a hora serve para

avaliar, todos os momentos servem, até a comer serve para avaliar: “Olha, conseguiu estar sentado.”, “Já come com os talheres.”, “Já... não está sempre levantado a comer, já consegue estar um bocadinho sentado a comer.”, essas coisas todas, “Come um bocadinho de tudo.”. Pronto, até a comer a gente consegue fazer avaliação.

[Apenas em momentos de atividades orientadas?]

Não. Não. Dá sempre. Dá na conversa formal, formal sobre uma história. Ainda hoje... andamos a falar da história dos números e eu perguntei: “Então qual é o número que vem antes do quatro?” porque a história era sobre o número quatro e há um deles que põe o dedo no ar “Três e quatro.”, “Então e quando foi a história do um, lembram-se o que é que falava, sobre quê?” e eles lá falaram. E este momento foi só uma conversa para introduzir a história, para contarmos e tudo e deu para outras coisas, para eu avaliar a memória, a capacidade de memória que na história não sei quantos, era sobre não sei quantos, que foi na segunda-feira... e serviu para muito mais coisas, até para ver o discurso deles a... como é que eles me explicam as coisas. Dá para avaliar milhentas coisas. Uma conversa informal na casa de banho: “Vou fazer xixi, vou lavar as mãos.”, já sabem que a higiene implica cada vez que vão à casa de banho têm que lavar as mãos, coisas tão simples que dá para avaliar, não é só em atividades.

[Em que outros momentos?]

Então, são estes todos, todos os dias dá. Nas atividades orientadas dá para avaliar... a gente quando faz uma atividade orientada quer avaliar aquilo especificamente, um jogo, vou fazer um jogo com esta criança porque quero avaliar determinada coisa mas, se eu fizer... mas eu às vezes consigo avaliar as mesmas coisas quando estou sem ser em formal.

[Em relação à planificação da avaliação das aprendizagens, referiu no 1º encontro que: “...os planeamentos... e as planificações... e essas coisas todas...”, planifica a avaliação das aprendizagens?]



Eu não planifico. A avaliação das aprendizagens tem que ser feitas com frequência... de preferência todos os dias, se houver para escrever porque senão fica... fica muito incompleto. Se nós fazemos um registo do que é ele é capaz, não é capaz... nós escrevemos sempre: "Já é capaz de... Já é capaz de...", se eu não escrevo diariamente ou quase diariamente, perco o fio à meada e depois não é possível.

[Como o faz?]

Escrevendo em papel rascunho quando não tenho a capa ou então, indo diretamente à capa se for no dia e se for fresco mas, como a memória já não é muito grande, já... o grupo é grande e tenho muitas vezes que recorrer aquilo que tenho no bolso.

[É importante planificar essa avaliação?]

É assim... É importante planificar a avaliação se ela fosse pontual. É sempre importante avaliar. Planificar a avaliação... é assim, se eu avalio, se tudo serve para avaliar, "como é que planifico tudo?". A avaliação é intrínseca ao processo todo. Eu planifico e avalio, eu planifico e avalio mas, eu avalio a minha planificação. Esta avaliação das aprendizagens é o percurso todo, não é só daquela planificação. A criança não responde só... porque responde a um percurso, responde a tudo o que faz.

[Como coloca em prática a planificação que faz?]

Eu de quando faço o percurso para o ano... no primeiro mês costuma ser para conhecer o grupo e para, para... para saber o que é que vamos fazer ou não, para decidir, que é sempre tão difícil: Que tema é que vamos trabalhar este ano?, Como é que vai ser o projeto curricular de sala? e não sei quê. E depois, quando nós conhecemos mais um bocadinho o grupo e olhamos e pensamos: "Ora , temos estas áreas de conteúdo para trabalhar mas vou escolher este fio condutor que me vai levar a unir as áreas todas ao longo do ano. A minha planificação vai ter em conta isso e o que eu pensei no projeto educativo. Mas claro, que isso é... a planificação... a minha avaliação da planificação vai ter a ver com isso mas depois, existe um conjunto de

coisas que vão acontecer todos os dias que não fazem parte desse percurso porque são muito mais abrangentes, são muito mais... Não posso só dizer: “ Eu quero trabalhar as cores.” e vou andar na plástica a brincar com cores, por exemplo agora estou-me a lembrar e vou andar na plástica a brincar com cores e não sei quê. Mas neste momento que eu andei na plástica treinei o grafismo, treinei a motricidade fina, trabalhei milhentas coisas enquanto eu só queria as cores, inicialmente. Nós podemos conjugar milhentas coisas e... agora perdi-me... Nós planificamos para por em prática as nossas coisas mas muitas vezes quando vamos fazer a planificação da avaliação da semana nós nem fizemos o percurso como tínhamos pensado inicialmente. Mudou completamente! Ah! Eu tinha pensado contar a história Y mas as crianças trouxeram uma história e acharam mais interessante e fomos por aquela história. Aquela história levou ao tema não sei quantos que nem estava preparado na planificação e nós não abandonamos, continuamos e depois na avaliação dizemos: “Não se fez” e a avaliação das aprendizagens não é a avaliação deste percurso que eu fiz inicialmente, que eu fiz com eles, uma parte por mim outra por eles, mas a avaliação é muito mais do que isso. As aprendizagens... Quantas aprendizagens as crianças fazem que andam ali ao longo do ano e de um dia para o outro ficam maduras e a gente descobre e já trabalhamos há quinhentos anos atrás e só agora é que são visíveis e nós não planeamos aquilo naquele momento e são avaliação das aprendizagens, foram adquiridas, não é.

[Exatamente como planificou ou faz de maneira diferente?]

Há coisas que sim mas, normalmente, por regra há sempre alguma coisa que varia. As crianças são todos dias diferentes, até há uma que sugere. Até eu que planifico na sexta, segunda, terça e quarta já surgiu mais qualquer coisa. Muitas das vezes tem umas nuances, não é muito bem igual, raramente é, porque tem a ver com os intervenientes, até comigo. Nós quando estamos a decidir estamos a pensar num conjunto de coisas que vão chegar a este objetivo. E estas parecem-nos as atividades certas e até se calhar nem são as que nós vamos fazer.

[Tem dificuldades na planificação da avaliação das aprendizagens?]

É assim, avaliar as aprendizagens não é fácil porque as aprendizagens são feitas a todos os momentos. E se eu for planificar, não sei... Planificar uma aprendizagem, eu tenho 27 crianças e eu tenho que planificar que semanalmente eu tenho que escrever qualquer coisa sobre todas as crianças, imaginemos. Mas nem todas as crianças têm coisas para escrever todas as semanas, ou há delas que têm cinquenta e delas que têm uma. A planificação do momento é a todo o momento tudo serve para avaliar... competências... para avaliar o que eles aprenderam, as aprendizagens deles, isso serve para planificar uma avaliação das aprendizagens. Uma avaliação das aprendizagens é todos os dias registar sempre que possível o que eles fazem, de forma a que tenhamos um percurso mais... mais justo possível à criança que nós temos à frente, que nunca é porque a gente nunca consegue conhecer a cem por cento quem temos à frente.

[Então, tem dificuldades?]

Temos sempre. Como é que se planifica a avaliação? Vou avaliar todos os dias, vou avaliar semanalmente? Vou-me sentar a escrever? Nós sabemos que temos que nos sentar e escrever mas eu hoje até tenho pouco e amanhã até tenho muito. E eu até posso ter lá no meu papelinho e eu registei todos os dias no meu papelinho de bolso e só vou escrever na sexta-feira, não se proporcionou durante a semana.

[Quais?]

São estas dificuldades, é mesmo isto. É nós sabermos que temos que registar, sabemos que é importante registar mas nem sempre é... possível.

[Em relação às estratégias implementadas para avaliar as aprendizagens, referiu no 1º encontro que utilizava diversas estratégias. Analisando cada uma em particular, por exemplo, o dossiê do percurso. Referiu no 1º encontro que: “Nós sabemos que aquela criança até aquela idade tem que saber aquilo... e nós fazemos o dossiê do percurso...”. Como é que constrói esse dossiê?]

O dossiê é feito com base... tem as áreas todas que estão previstas nas Orientações Curriculares, separei por áreas e então, tem a área de formação pessoal e social, e dentro da área de formação pessoal e social tem a segurança, a higiene, tem a individualidade, separei todos os itens que as Orientações Curriculares dão para nós seguirmos. E depois, isso se aplica à matemática, às expressões, à escrita, à dramática, aplica-se a tudo. E depois, ao longo do percurso, neste caso, na nossa instituição, ao longo de que começa a entrar na creche até chegar ao jardim, neste caso, até o terceiro ano, quando passa para a escola primária, encerra o dossiê. O dossiê é... o que foi selecionado foi as orientações que nós temos. O que é que no dia-a-dia vai de encontro aquelas orientações. Falamos de autonomia e no dia-a-dia o que é que eu tenho que leve a provar que a criança, provar entre aspas, que a criança é autónoma. E eu escrevo lá... a colega escreveu que: “ Já faz xixi no bacio todas as vezes.” e eu no jardim escrevo: “ É capaz de ir à casa de banho sozinho de forma autónoma.”. E é isto que vai crescendo neste dossiê, que é feito por todas as educadoras e que chega a mim. No caso do recorte, estou-me a lembrar agora, a colega na creche não consegue, na sala de 1 ano, dar-lhe uma tesoura e nós temos por exemplo, um exemplar das primeiras vezes que eles recortaram que era só se calhar um pouco rasgado, um pouco recortado e depois temos para o final uma imagem de um desenho, de um... boneco qualquer que tem os contornos todos recortados pela criança. Nas cores temos escrito: “A criança sabia identificar o amarelo e não sei quê.”, e no final temos: “as crianças conseguem identificar todas as cores.”, inclusive a transparente, a prateado, a dourado... e isto é o percurso, o dossiê. Não fui buscar nada, agarrei nas orientações curriculares e tentei organizar por separadores, fiz uns separadores, onde tem essas áreas todas e tudo o que nós trabalhamos sobre isso vamos lá escrevendo, tudo o que nós conseguimos perceber vamos escrevendo. É isso o dossiê.

[Que instrumentos de avaliação estão subjacentes à sua utilização?]

Está a observação, está... a reflexão, está as crianças trazerem-me documentos. No dossiê há uma parte mais teórica, em que existe por anos letivos o resumo do Projeto Curricular da Sala, a entrevista de acolhimento inicial em que nós, que é mesmo assim que se chama, falamos com os pais e os pais nos dão a conhecer nessa pequena

conversa o que é que sabem da criança, como é que a criança é, como é que não é, o que é que gosta e o que não gosta, o que é que come ou que não come, como é que nasceu, se correu bem a primeira infância, como é que não foi e depois, daí fazemos o programa de acolhimento inicial, como é que vamos acolher a criança na sala, fazemos os PDI's que é o plano de desenvolvimento individual, cada criança tem o seu plano, alguns são parecidos, acontece. Outros são muito diferentes dentro da mesma idade e nós vamos conjugando isso tudo, e isso tem uma parte prática, essa é a parte teórica que tem todos os anos letivos com cada educadora, com os perfis de desenvolvimento, com as nossas reflexões por período em que refletimos sobre as áreas que nós sinalizamos na parte prática, a autonomia, o que é que a gente faz um resumo, um apanhado geral daquele livrinho todo. E no final o que os pais levam quando a criança acaba o jardim-de-infância é um dossiê que tem a parte toda teórica destas partes todas da educadora e uma parte em que a criança... da educadora, mais ou menos, porque o PDI é decidido por mim mas tenho que observar a criança para saber o que é que vou desenvolver dentro do projeto educativo, o que é que se vai fazer. E quando faço o projeto educativo também tenho que pensar como é que vou desenvolver os meus PDI's. E tenho que desenvolver isso tudo. Depois tem a outra parte, em que está a motricidade fina, tem o recorte, tem o desenho, tem o grafismo, tem essas coisas todas. Isso é que é um dossiê, o dossiê.

#### [Como é que seleciona ou constrói esses instrumentos de avaliação?]

É assim... Nós normalmente, no jardim nem tanto, mas na creche com os manuais da qualidade definidos pela segurança social e nós temos que seguir mesmo esses manuais. E não fazia sentido nenhum andar a fazer esse dossiê duma instituição, que é um percurso que começa no berçário e termina no jardim-de-infância e eu andar a trabalhar uns instrumentos de avaliação e as minhas colegas andarem a trabalhar para o outro. Nós somos um conjunto, nós não temos... Agora, elas têm uma criança e eu tenho outra, é a mesma. Trabalhamos em conjunto, se elas têm que ter um determinado... determinados instrumentos de avaliação, eu tenho que segui-los, tenho que fazer como elas, tenho que fazer a continuidade, senão as crianças andam a saltar. Agora usamos uns agora usamos outros e não tem sentido nenhum. Então, elas são

“obrigadas” a usar aqueles instrumentos de avaliação que a segurança social definiu e eu no jardim faço a continuidade, utilizo esses por causa dessas imposições.

#### [Com que objetivos?]

Fazer um trabalho contínuo. Nós somos um conjunto, até para fazer um trabalho contínuo, utilizo esses instrumentos porque tenho que utilizar esses. Não quer dizer que eu não pegue numa folha dum... documento para saber avaliar o meu... espaço físico da sala para perceber, que não faz parte da segurança social, para ver qual foi a área que eu descurei um bocadito, o meu espaço não está assim tão enriquecido, para ter noção até do que preparo e não quer dizer que não se avalie o nível de implicação ou o bem-estar da criança, que não tem nada a ver com aquelas avaliações que nós fazemos. Porque nós, isso também é importante para nós, só que não é valorizado dessa forma. Mas se a criança está a desenvolver-se bem, é sinal que está implicada e que se sente bem. Claro que a forma como nós preparamos o espaço implica... implica esse desenvolvimento ou... influencia ou até mesmo retrai ou até impulsiona e nós temos de ter noção disso, temos que nos avaliar a nós próprias de vez em quando, não é só avaliar as crianças. O percurso de avaliação também tem a ver connosco, nós temos que repensar e refletir sobre o que nós fazemos.

#### [Que dificuldades tem ou teve na sua aplicação?]

Esses instrumentos de avaliação são muito complicados porque são muito minuciosos, é muito individualizado o que é muito bom, só que implica que... descurar, não é descurar. Neste momento, na qualidade passou-se para a fase de escrever tudo, justifica-se tudo, tudo é justificado e descura-se um bocadinho o tempo que nós passamos com as crianças, tempo que nós estávamos diretamente com as crianças fica um bocadinho descurado. E é isso que eu sinto, é muito escrito, justifica-se tudo e não há tempo para tudo e é isso, essa a frustração que nós sentimos, que nós podíamos fazer a mesma coisa ou que nós antigamente fazíamos a mesma coisa, num dossiê ou ao fazermos um apanhado geral das áreas todas das crianças, sem ter que fazer milhentos papéis, para chegar a essa conclusão. Mas o que é importante agora é ter os

papéis todos direitinhos e quando vem uma inspeção da segurança social e do ministério da educação vão é ver se a documentação está feita e não estão preocupados se esta atividade correu como o previsto, se as crianças se desenvolveram, se conseguiram chegar aos objetivos que definimos. O importante é saber se nós fizemos a documentação e ver os dossiês. Isto é que é importante e nós sentimo-nos frustradas, quem gosta de ser educadora e do percurso todo, sente-se frustrada porque o que é avaliado é o dossiê que a gente escreve, entrega para as mãos ou até manda por e-mail para lerem. E é isso que deixa-nos frustrados, deixa...

#### [Utilizaria outros?]

Eu utilizaria se não tivesse... Utilizaria. Se calhar nós até... desta existe milhentos, cheguei a juntar um dossiê com milhentas fichas de avaliação e não sei quê ou que eu tentava tirar deste ou daquele o que eu achava melhor para compilar um para mim ou que eu até me identificava e que achava que era mais fácil de trabalhar. Mas depois também não é fácil, porque depois também não sei até que ponto aquilo que eu selecionei é melhor do que o que é que foi definido. Cheguei a ir buscar folhas do Ministério da Educação para ser parecido com o nosso, para o que se fazia no público ser parecido com o que se fazia no jardim, mas o que nos exigem no privado não é igual a que nos exigem no público. O que exigem no jardim privado é completamente diferente do que... nunca as colegas que tenho reunião no público, nunca ouvi que fizessem um dossiê, nunca ouvi que fizessem um PDI, nunca ouvi que fizessem nada destas coisas e ninguém lhe pergunta nada destas coisas, fazem um percurso diferente. No final, o nosso é trabalhoso é, se valeu a pena valeu, nós conhecemos a criança de outra forma, nós temos noção de outras coisas, mas depois também nos sentimos... então e o tempo que nós perdemos a fazer isto não estivemos com eles. É assim uma dualidade...

#### [Que critérios estão subjacentes à construção do dossiê?]

Os critérios são... não descurar nenhuma área das que as Orientações Curriculares aconselham. E nós quando decidimos um projeto curricular, escolhemos um tema que

vá unir aquilo tudo. Há sempre uma área ou outra que nos escapa e aquele dossiê serve... “Ainda falta e eu não sei nada. Se calhar não trabalhei nesta área, preciso de informações sobre isto.”. Ou até... é como um guião para mim, tenho aquele dossiê que é um guião para mim que serve de base para tudo também, não é. Quero preenchê-lo, quero que ele esteja acabado, não quer dizer que no final entregue aquilo aos pais cada vez que eles vêm nos períodos ver, raramente procuram fora disso, não quero que eles levem para casa, no final que tenham ali à frente a criança deles, o filho deles, que muitas vezes o comportamento deles em casa é diferente do da escola, não é a mesma, parece que são duas crianças mas, é o melhor que a gente conseguiu, depreender que aquela criança é. Nós tentamos pôr por escrito, esta criança fez este percurso, foi este o percurso dela, foi o que a gente escreveu, a avaliação foi o percurso da criança, foi a minha reflexão sobre a criança fez o percurso, não quer dizer que seja exatamente isso, muitas coisas passam-nos ao lado.

#### [Porquê esses e não outros?]

Porque as Orientações Curriculares são aquelas e há tanta coisa para decidir que eu vou pelas orientações.

#### [Como os constrói?]

Então, o dossiê é composto por: uma capa que tem separadores das áreas todas com separadores dentro, por exemplo, linguagem oral e abordagem à escrita tem a parte da linguagem e a da, dentro do mesmo, tem dois separadores com a parte da linguagem e a parte da escrita e tem a parte teórica, entre aspas. A parte prática é... vai-se vendo a evolução desde que começou, já falei na linguagem oral, disse o primeiro som até falar corretamente frases, tem aquele percurso todo, enquanto a parte escrita tem um percurso de... pedagógico, em que diz... o projeto que a educadora desse ano fez, o PDI e todo aquele percurso e esse é o dossiê. Os critérios é... por tudo no mesmo espaço, a parte que a educadora faz e prepara e a parte e, a parte que a gente percebe do percurso da criança.



[Que dificuldades tem na sua aplicação?]

É muito minucioso fazer o dossiê e só fica completo se nós conseguirmos registrar tudo, senão quem lê fica a saber a pouco, não foi feito tudo...

[O que contém o dossiê?]

Contém um pouquinho de tudo.

[Qual o seu objetivo?]

Dar a conhecer à criança, a mim, aos encarregados de educação, o percurso todo da criança. Esta criança fez este percurso, chegou até aqui e adquiriu X.

[Quem o faz?]

Eu, com as crianças. Raramente os pais intervêm.

[Quem intervém na sua construção?]

Normalmente na construção inicial da montagem de tudo faço eu com as auxiliares, depois no preenchimento, normalmente eu escrevo mas, as crianças vão pedindo vai pondo isto, vai pondo aquilo.

[Quem tem acesso a ele?]

Eu, as crianças e os encarregados de educação, está no cacifo deles dos trabalhos e pode ter acesso qualquer um.

[Referiu no primeiro encontro que: “A parte que até hoje me deixa mais satisfeita é o dossiê...”, o que faz com que este seja mais adequado do que as formas anteriores de checklist?]

É assim, nós não deixamos de ter *checklist*, eu quando digo *checklist* é um conjunto de competências que a gente põe uma cruzinha à frente a dizer observado, não observado, em que período e não sei quê... Escrever do género: “A criança é capaz de dar o nó nos sapatos. A criança dá laços no sapato.” E põe uma cruzinha à frente e põe a data no dia observado, é completamente diferente de eu chegar lá ao dossiê e ler assim: “Hoje a criança no dia 18 de não sei de quantos, a criança foi capaz de tirar o sapato. No dia não sei quantos a criança tentou apertar o sapato. No dia não sei quantos a criança foi capaz de dar um laço. No dia não sei quantos a criança deu um nó.”. É completamente diferente de chegar aquela folha do perfil de desenvolvimento e dizer: “A criança dá nó.”, depois escreve-se uma cruz e escreve-se a data de observado, ou “A criança começou a falar. A criança foi capaz de dizer palavras simples. A criança...” e põe-se uma cruz e a data à frente do dia observado. Ou está em aquisição. “A criança é capaz de fazer uma frase estruturada, não sei quê.”, é diferente de dizer: “Hoje, a criança no nosso dossiê foi capaz de dizer mamã. Disse pela primeira vez um som que parecia mamã.” e voltou a repeti-lo, não sei quantos. “A criança hoje disse o nome dos colegas. A criança hoje disse o meu nome. A criança consegue dizer é meu.”, é muito diferente. A criança diz: “Posso ir à casa de banho se faz favor.”. É muito diferente ter isto tudo escrito na parte da linguagem do que ter uma cruz à frente a dizer que na data X foi observado aquilo.

[Então, será que este não contempla também uma checklist?]

Contempla, só que é muito mais do que isso.

[Então porque abandonou as checklist's anteriores e optou por estas?]

Não optei. Optei por esta checklist como já expliquei à pouco porque são as orientações que nós temos da segurança social, que mais uma vez são para a creche mas que também têm algumas orientações para o jardim e nós entre educadoras tentamos escolher as melhores que de várias listas encontrámos e usámos aquela.

[Referiu no 1º encontro que: "...esse dossiê tem vindo a mostrar, vou melhorando todos os anos.". O que incluiu neste para que esteja melhor?]

No dossiê a forma como a apresentação está das áreas, das áreas todas de conteúdo, é a mesma que era inicialmente. Eu quando pensei no dossiê e... pensei como é que ia mostrar aos pais. Eu estou a avaliar e digo: "A criança no grafismo começou a fazer... faz garatuja. Já faz desenhos circulares. É capaz de fazer figuras humanas reconhecíveis.". Quando a gente às vezes fala assim, nós falamos assim, é muito complicado os pais às vezes entenderem o que é que nós falamos. "A criança consegue formar conjuntos", dizemos nós na avaliação da matemática. E os pais perguntam: "Como é que ela forma conjuntos?", e se eu na parte dos conjuntos da matemática disser: "A criança consegue agrupar peças todas da mesma cor. A criança consegue não sei quê...", é completamente diferente e os pais conseguem numa linguagem simples perceber o que a gente quer dizer.

[O que a leva a dizer que este melhorou?]

Melhorou porque a forma como eu o abordo, a forma como as crianças o depreendem e querem que ele seja completo e querem que aquilo onde se põe aquilo que eles sabem, tem vindo a melhorar. No início fazia por período um apanhado geral agora, fazemos quase diariamente um apanhado daquilo que a criança consegue fazer. É muito diferente.

[Em relação às entrevistas aos pais, referiu no 1º encontro que: "Temos imensas conversas, nessas chamadas entrevistas...". Com que frequência as realiza?]

Infelizmente muito poucas vezes, porque quando se fizer uma reunião para se apresentar o projeto, para apresentar as rotinas, para envolver os pais para determinadas..., até para o projeto e tudo, de 27 aparecem-me 10. Se eu disser que é para a avaliação individual de cada criança, eles sabem que vou-lhes mostrar a capa porque os pais começam-me a conhecer e eu apresento-me no início do ano, eles vêm ver a dos filhos e como sabem que lhes vamos entregar a avaliação. As palavras: "Vamos entregar a avaliação.", parece na escola, vamos entregar as notas das crianças. A gente até diz: "Olhe você não veio ver, não quer espreitar a capa do seu filho.",

mesmo que não tenha vindo à reunião vem. A entrevista que fazemos inicialmente com a desculpa de que queremos conhecer a criança, que às vezes até já é o segundo ou terceiro ano que está connosco mas, ficou diferente durante o período que esteve ausente durante as férias, ficou em casa diferente do que é na escola e os pais raramente falam connosco, é só: “Olá! Boa tarde! Thau!!”, e a maior parte das minhas crianças vão no autocarro, mal os vejo se não os chamo à escola. As entrevistas são...até os pais que vêm, a maior parte só querem saber: “O meu filho portou-se bem hoje.”, e se eu digo: “Vá ver o que é que ele fez hoje.”, “Ah! Estou com pressa. Vejo amanhã.”. Não há tempo. Há muito poucas vezes. Há os períodos, no final do período que vêm ver e há aquela inicial para conhecer a educadora e dizer o que é que vamos fazer e, pouco mais, infelizmente...

[Com que objetivo é que faz essas entrevistas?]

Conversar com os pais, tentar que eles colaborem com o processo educativo das crianças, tentar conhecer as crianças através dos pais porque eles têm uma visão dos filhos diferentes das nossas. Quando a gente pergunta... Uma das coisas que eu digo é: “Como é que faz, quando a sua criança não faz alguma coisa que gosta, como é que faz para castigar?”. A muitos dos pais até digo: “Ai, o seu filho não é nada assim!”, “Ai, ele porta-se muito mal.”, “ Não. O seu filho não é assim na escola.”. Nós ficamos muito admirados com determinadas coisas que eles nos dizem. Nunca nenhum assume que faz grande castigo, nunca nenhum assume que... “Ah, ele a maior parte das vezes não se porta mal.”, “Ah, eu estou tão pouco tempo com ele que eu até faço de conta que não vejo.”. Nós começamos a ter noção... para percebermos algumas atitudes das crianças, percebemos através... precisamos de saber qual é a dinâmica da família. De que forma é que... se uma criança quando a gente ralha põe as mãos à cabeça, quase... está com medo e a gente até diz: “É filho, ninguém te faz mal.”, a gente depreende logo, se calhar batem-lhe ou então dão-lhe um berro por tudo e por nada, a criança encolhe-se toda, nós dizemos: “É filho, tem calma.”. Há outros que a gente ralha e diz-lhes: “Não façam isso.” e eles deitam-nos a língua de fora e gozam connosco. É a mesma coisa que não termos ralhado. Nós muitas vezes queremos proceder... o que é que está por trás destas atitudes que as crianças têm connosco e muitas das vezes eles

têm connosco e não têm com os pais. Nós queremos conhecer mais e saber mais... envolver os pais e às vezes não conseguimos e... Então, estas entrevistas é para os forçar a vir ter connosco, até a falarem connosco para nos conhecerem. Quase nem conversam connosco, nem sabem... mal sabem o nosso nome e pouco mais. E nós também não sabemos muito deles, a não ser aqueles... que faz parte da ficha de inscrição, sabemos a idade, a profissão e é isto que sabemos dos pais. Não sabemos nada sobre o pai que está ali, é uma coisa tão informal. É suposto eles fazerem parte do percurso, fazerem parte da equipa e nós só sabemos que é o pai da Joaquina, que é o pai não sei de quem. Às vezes, nem sei quem é o pai, porque aqui nesta zona aparece-me um pai. A maior parte é a mãe, a mãe é que é responsável. Se vier o pai buscar porque a mãe não pode e perguntar: “Este casaco, é do seu filho?”, “Sei lá, são coisas da minha mulher.”, nem se envolvem muito. Eu... há crianças que eu nunca vi o pai. Nem na festa nem não sei quê, não vem, vem só a mãe.

#### [Qual a reação/adesão dos pais a essas entrevistas?]

Normalmente a adesão é das mães, raramente vem pai. Poucos casais, tenho um ou dois que vêm os casais os dois e gostam de se envolver mas normalmente é da mãe e é muito pouca. Se eu conseguir que eles venham ter comigo três a quatro vezes por ano fico toda contente e mesmo assim, às vezes quando tenho coisas para assinar mando e fico à espera a ver se vêm ter comigo e digo: “Por favor venha, pode telefonar, marcar uma hora qualquer e não aparecem.

#### [Que tipo de informação retira dessas entrevistas?]

Dessas entrevistas não dá para retirar muita coisa porque... retira-se alguma, só que tiramos a convivência dos pais, qual é a... se as crianças dormem a sesta... são coisas que têm a ver com a rotina familiar, com a dinâmica familiar. Nós queremos perceber e retiramos por exemplo... o brinquedo preferido, qual o nome que a criança gosta mais de ser tratada, que é para até nós podermos chamar a criança de uma forma carinhosa. A ideia é conhecermos um pouco mais da criança, noutro contexto que não o da escola, formal.

[Em relação à avaliação da semana, referiu no 1º encontro que: "...fazendo a avaliação da semana, de uma forma simples... vão dizendo o que aprenderam ao longo da semana.". Como a faz?]

Então nós juntamo-nos, eles já sabem que é à sexta-feira. Juntamo-nos todos em grande grupo, é uma conversa de grande grupo e cada um vai dizendo o que é que gostou mais de fazer ou o que é que eu aprendi esta semana. A ideia é que eles reflitam sobre o que é que fizeram. "Eu fiz. Brinquei na casinha, brinquei ali. Eu hoje fiz um desenho sobre isto, aquilo e aquelotro. E o que é que eu gostei mais?". A ideia é fazê-los refletir sobre o assunto, para eles pensarem e ao mesmo tempo para eles saberem comunicar para todos, inclusive para o grande grupo, para todos saberem. E por exemplo, para um foi importante ter estado comigo, por exemplo, queria ajuda para fazer o nome e esteve até que conseguiu dizer a todos esta semana para mim foi importante. "Eu esta semana aprendi a escrever o nome ou eu fui capaz de escrever o meu nome.", outro diz: " Esta semana gostei mais de brincar na casinha com o menino a fazer uma casa, a fazer de mãe ou pai daquele." e o outro até diz: "Eu gostei de brincar com o colega, fizemos um castelo, fizemos isto.". É a maneira de eles refletirem e o discurso porém em prática... porem em palavras oralmente aquilo que fizeram. É uma forma de comunicação. Tem as três coisas. É uma forma de eu saber o que é que para eles foi importante, é uma forma de avaliar, é uma forma de eles refletirem e é uma forma de eles porem verbalmente aquilo que fazem.

[Em que consiste?]

Consiste numa conversa que estamos todos juntos, normalmente tenho o computador porque senão não consigo, porque eu escrevo exatamente o que eles dizem: "Eu esta semana gostei mais de ir para ali ou eu fui para ali.", os mais pequeninos até às vezes apontam e dizem: "Na casinha, ...", não dizem a frase. Há outros que dizem e eu quero escrever exatamente o que eles disseram. Normalmente tenho o meu computador no colo, o meu portátil, e eles vão-me ditando e eu ponho atrás aquilo que eles disseram e depois ponho o nome no final.

[E porque é que faz essa avaliação da semana?]

Porque faz parte do percurso, depreendo eu. A planificação, minha com eles, que eu à segunda-feira costumo comunicar-lhes, em conversa, oiço as novidades e depois digo-lhes: “Esta semana vamos fazer isto e aquilo...” , “O que é que vocês gostavam de fazer sobre o assunto?” e escrevo, ao final da semana, assim como faço a planificação para a semana, ao final da semana também faço com eles. Ao final da semana fazemos sempre a avaliação, quando não é possível porque fomos fazer uma visita de estudo, porque não houve possibilidades de fazer, fazemos à segunda-feira. E eles perguntam sempre: “Então, hoje não fizemos a avaliação da semana.”, já sabem que é para fazer a avaliação da semana.

[Porque é que este momento é importante?]

É importante porque eles vão ser ouvidos, eu vou registar aquilo que eles disseram, vou fixar. Em vinte e sete que hajam cinco pais que vejam e vão à procura do que os filhos disseram. E é importante para mim... para eles é importante porque comunicaram-me a mim, falaram em grande grupo e foi importante para eles e, é importante para mim porque tenho até uma forma de registo, até para escrever até nas aprendizagens deles o que é que eles aprenderam ou não, ou até para escrever que eles foram capazes de falar em grande grupo, ou até para escrever que ele teve dificuldade em comunicar, serviu para alguma coisa...

[O que a faz fazê-lo todas as semanas?]

Porque faz parte do processo. Já aconteceu não fazer uma semana ou outra porque não foi possível. Porque fomos lá fora correr e até se proporcionou um passeio e vamos ver isto e aquilo e não fizemos, mas fazemos sempre normalmente porque eles próprios já dizem não fizemos avaliação da semana. Assim como ainda hoje aconteceu de manhã, esqueci-me de cantar o “Bom-Dia” e eu ia para assinar que nós assinamos todos os dias a presença que eles querem lá por a letrinha deles e eles diziam: “Ó

Sílvia, tu ainda hoje não cantaste o “Bom-Dia”.”, e eu tinha-me esquecido. Para mim tinha feito tudo mas para eles não. Vestimos as batas e assinamos e não tinha cantado o “Bom-Dia”. E para eles aquilo faz parte da rotina e para eles é importante a rotina. “Ah! Desculpem filhos! Vamos lá cantar o “Bom-Dia”.”. É importante para eles e a canção é uma rotina que está instaurada no nosso grupo e que se nós não fizermos eles perguntam. Assim como à quarta-feira é dia da ginástica e da piscina, “Então, e não fizemos ginástica hoje, porquê?”, ou porque fomos passear... Há aquelas determinadas rotinas que eles já conhecem, se nós não as fizermos eles perguntam porquê.

[Em relação ao diálogo e reflexão com as crianças, referiu no 1º encontro que: “...cada vez que eu fazia algumas perguntas, a Beatriz falava muito...”. Estas perguntas são uma forma de avaliar as aprendizagens das crianças?]

São, algumas perguntas são. Eu... estou sempre a perguntar-lhes coisas porque... não tenho um grupo muito curioso. Eu digo uma palavra qualquer e eles não percebem e ficam a olhar para mim e ninguém pergunta e eu: “Por acaso vocês sabem o que é que queria dizer?”, e então pergunto-lhes estas coisas muitas vezes. Estou a ler uma história qualquer e pergunto: “Vocês por acaso sabem o que é isto?”, eu questiono-os muitas vezes. Estou sempre a questioná-los, acho que faço quinhentas vezes ao dia, nem tenho noção.

[Porquê?]

Porque eu quero que eles pensem por eles, que eles não aceitem tudo feito e que oiçam qualquer coisa que não percebem e digam: “O que é que isso quer dizer?”, eu quero que eles pensem.

[Com que frequência as faz?]

Faço muitas vezes, faço quando estou a falar com eles e pergunto: “Percebes o que se está a dizer?”, quando leio qualquer coisa, que eles todos os dias ouvem a história e



pergunto-lhe: “Vocês sabem o que é que esta palavra quer dizer?”, ou quando estamos a falar de qualquer assunto, “Vocês por acaso sabem o que é que quer dizer?”, pergunto-lhes montes de vezes, que é para eles pensarem sobre o que estão a dizer ou o que é que estão a ouvir, que eles não questionam nada.

[Em que momentos?]

Sempre. Estou sempre a questioná-los.

[Como reagem as crianças às questões?]

Alguns riem-se e fazem-se engraçadinhos, outros dizem: “Ai, não percebo o que é que queres dizer.”, hoje por exemplo, a história dizia quatro elefantes catitas e eles: “Ai, não sei o que é que quer dizer catita.”. Então, ficaram todos assim, “Eu dou uma pista, às vezes as pessoas dizem assim: hoje estás tão catita.”, “Ah, quer dizer bonita.”. Pronto e eles ficam todos contentes porque pensaram sobre o assunto e às vezes quando eles vêem que ficam frustrados porque não conseguem responder eu vou dar uma pista, que é para eles também não ficarem frustrados e da próxima vez não me responderem ou pensarem sobre o assunto. Outras vezes dão respostas daquelas que não cabe na cabeça de ninguém e eu digo: “Não, a sério!”. Já aconteceu estávamos a falar de plantinhas e da chuva, e eu perguntei-lhes como é que a planta bebia água e na conversa surgiu aquela pergunta, lembrei-me de fazer e alguém me disse que a plantinha ia com um balde buscar ao rio. “A sério, olha, eu nunca vi nenhuma plantinha a ir pela estrada com um balde na mão.”, e eles começaram: “Pois não.”, “Então, como é que elas bebem? Coitadinhas das plantas!” e depois pensamos no assunto até chegarmos à raiz, claro. Não foi fácil, mas fi-los pensar. Se eu lhes dissesse: “A planta bebe água pela raiz, vai buscar água pela raiz.”, era tudo feito, se calhar eles nem se iam lembrar amanhã que eu falei na raiz. Como eu os obriguei a andar lá a pensar, se calhar vão-se lembrar de alguma coisa, nem que seja do balde que foi ao rio buscar a água.

[Se não responderem o que faz?]

Não faço nada, alguns não respondem, não pensam e eu vou pedindo ajuda aos colegas. Quando a criança não... não faço e até ajudo e até dou uma pista: “Olha, vou-te dar uma pista.”, tipo jogo, para ver se eles chegam lá.

[Considera esta estratégia, uma boa estratégia para avaliar as aprendizagens das crianças?]

É uma boa estratégia para avaliar as aprendizagens das crianças e uma boa estratégia para fazê-las pensar. É o meu objetivo principal que elas pensem sobre as coisas.

[Porquê?]

Porque aceitar tudo feito, não é o que uma criança devia ser, elas devem ser curiosas, devem querer saber sempre mais, saber sempre mais além. Acho eu, que as crianças deviam ser.

[Em relação aos PDI's, referiu no 1º encontro que: “...nós elaboramos e fazemos os PDI's...”. Em que é que os PDI's ajudam no processo de avaliação das aprendizagens das crianças?]

Então, os PDI's é o percurso de desenvolvimento individual. Nós falamos para cada área qual é o plano de desenvolvimento que a criança vai ter. Nas aprendizagens das crianças se eu defini que este percurso nesta área desenvolver aquilo e aquelotro, então vou avaliar especificamente aquilo. Ajuda-me, é um caminho orientador para eu... avaliar.

[Traz vantagem à avaliação das aprendizagens?]

Traz porque é mais personalizado, é um percurso individual, não é uma avaliação igual para todos.

[Em relação às dificuldades ao avaliar as aprendizagens, tendo em conta o que referiu ao longo deste encontro e de uma maneira geral, tem tido dificuldades em avaliar as aprendizagens das crianças?]

Há sempre algumas porque não é fácil saber o que é que eles sabem, não é fácil nós escrevermos as coisas que nós sabemos, há sempre dificuldades.

[Quais?]

Então, é mesmo isso, escrever... por em prática por palavras nossas a nossos olhos o que é que a criança é capaz ou não é. Não é fácil.

[Porquê?]

Porque as crianças hoje... muitas das vezes têm competências adquiridas que nós não conseguimos descobrir, não conseguimos ver na hora. Não é possível, por isso é que é difícil. Porque é muito difícil fazer avaliação, nunca é... é mesmo por isso. A avaliação é uma reflexão, é os meus olhos a verem... como é que se faz?

[Quer acrescentar alguma coisa sobre o que falámos neste encontro?]

Não... já falámos muito.

[Como se sentiu nele?]

Mais ou menos, um bocado questionada e virada do avesso, e porquê, porque é que eu faço... temos que refletir sim mas porquê, porquê... é a pergunta do porquê. Acho que estamos na idade das crianças dos porquês...

[Muito obrigada pelo tempo que esteve, aqui, comigo.]

**Nota:** Antes de se fazer a gravação do encontro reflexivo foi dado um tempo à Educadora de Infância, a seu pedido, para que esta pudesse reflectir sobre as questões que lhe iam ser apresentadas. Esta transcrição foi lida e validada pela Educadora de Infância em causa.

**Legenda:**

- ❖ Educadora
- ❖ Amiga Crítica (critical friend)
- ❖ Alterações feitas a posteriori pela Educadora

**Transcrição da gravação do 3º encontro reflexivo**

**10/12/2010**

[Após apresentação e reflexão sobre o documento das competências, gostaria que me falasse sobre o que pensa relativamente às quatro competências apresentadas no documento. Considera que estas acrescentam alguma coisa ao seu pensar e agir relativamente ao trabalho com as crianças?]

As competências que eu estive aqui a ler no documento, é uma espécie de resumo das competências todas que nós procuramos... foram organizadas em quatro competências e foram agrupadas em quatro... Se eu hoje modificava ou acrescentava alguma coisa... se calhar não. Ainda não as trabalhei e não sei muito bem qual será a minha... não tenho uma opinião formada, só li. Não sei como é que se aplicam em prática mas, do que li, acho que estão... organizadas duma forma a que se resumem a quatro. Mas, que estão organizadas de uma forma lógica. Não sei, se a sua aplicação prática, se... por isso não sei se acrescento, nem sei se modificaria ou se retirava ou... porque não sei como é que funcionam.

[Geralmente quando se pensa no trabalho com as crianças pensa-se em termos de área de conteúdo. No entanto, as competências em causa não o fazem desta forma, o que considera relativamente a isto?]

Ao contrário do que parece, nas Orientações Curriculares que só a Formação Pessoal e Social é que é transversal, tal não é verdade, todas elas são e elas todas se cruzam. Muitas vezes acontece, por exemplo, motricidade fina, aparece na área da Expressão plástica e aparece na área da Expressão motora, e quem diz isso diz da linguagem, diz de outras coisas... Nós estamos a avaliar e estamos a repetir as mesmas coisas... Acontece muitas vezes, do género, estava a ver se me lembrava por exemplo de uma canção, que serve para a parte da linguagem, que serve para a parte da memória, que tem a ver com a matemática e nós estamos a avaliar e já avaliámos a mesma competência atrás na outra área e estamos sempre a repetir. Nós sentimos quando estamos a avaliar competências, que normalmente é aquela dita *checklist*, que nós usamos tanto, que tem áreas de conteúdo X e não sei quantas competências e nós... repetem-se. Como estão agrupadas não estamos sempre a falar da mesma coisa. Eu acho que as áreas de conteúdo é que podem encaixar nas competências e não as competências nas áreas de conteúdo. Por isso acho que não...

[Não lhe faz confusão não estarem distribuídas por áreas?]

Não, isso não.

[Então, por aquilo que a Sílvia disse consegue perceber dentro de cada uma, que as áreas de conteúdo estão lá. Estão é separadas como...]

Mas é como nos acontece... Nós no dia-a-dia quando estamos a trabalhar com as crianças, nós não separamos as áreas de conteúdo. Nós trabalhamos-las misturadas e depois quando estamos a fazer a avaliação é que temos que andar a tirar, esta é deste lado, esta... Por exemplo, nós temos um dossiê da criança em que nós fizemos as áreas de conteúdo como é a parte da avaliação, nós fazemos as competências todas separadas, competências quando avaliamos no perfil e depois, também temos um

separador para cada área de conteúdo e dentro delas pomos as competências. Imagine um desenho que a criança diz: “Sou eu!”, nós pomos na parte da identidade, na Formação Pessoal e Social mas, também serve para a parte da Expressão Plástica, em que ele já faz a figura humana com não sei quantos pormenores e é muito complicado dizer: “É pá, este podia ter ido para acolá, mas também pode ir para aqui mas, como tem o nome escrito por ele também podia ir para a escrita. E a gente fica ali, e depois, se calhar tem que ter três... iguais, porque a criança vai ter que fazer para pôr nos separadores todos e é complicado às vezes organizar as coisas separadas assim. Enquanto que, se estiverem organizados de outra forma, se calhar é mais fácil eu dizer: “Este corresponde à área dentro daquela competência, este a esta, ...

[Então, na sua opinião considera-as relevantes para o seu pensar e agir profissional?]

São porque... É assim, uma das... Neste momento já começa a existir, este já existe há alguns anos. Antigamente fazia-se nos agrupamentos, cada um tinha a sua *checklist*, depois o Ministério elaborou umas próprias, depois nós do privado íamos buscar às colegas do público, que era para ter algumas orientações. Porque antigamente eram as educadoras que faziam cada uma e depois, agarrava na das colegas e gosto desta, não gosto desta, esta diz-me mais e ajustava... e aquilo no mesmo agrupamento... depois eles começaram a ver, “Eh pá! Quatro educadoras, todas trabalham uma para cada lado.”, “Eh pá! Vamo-nos cá juntar e fazer uma para todas. Vamo-nos cá sentar.”, e começou a haver essa preocupação mas não foi à muito tempo. Agora definir competências, quais são as competências que eles têm que sair do Pré-Escolar é muito complicado. Eu vou dizer que a criança tem que chegar a esta idade e saber isto e aquilo. Às vezes sabem mais, outras vezes sabem outras coisas. É muito difícil ter alguém especialista, que é o que a gente espera, que diga uma linha orientadora, que é sempre difícil, há sempre outra opinião, que é, são aquelas, é mais fácil para nós. Nós ficamos sempre naquela incerteza, será que fiz o percurso bem, será que são aquelas competências, será que chegam, será que são suficientes, será que devia ter trabalhado outras, há sempre aquela dúvida quando nós estamos a trabalhar porque... Nós dizemos assim, nós quando acabamos a formação, eles são cada um com as suas vivências, com as suas aprendizagens, temos que aproveitar tudo depois, chegam à

escola em que todos estão numa barra e são todos iguais a partir dali. E nós pensamos assim: “Será que eles todos, com tudo diferente, que nós andamos a trabalhar de maneira diferente com todos para chegar... Por isso é que vê-se uma avaliação de uma educadora e vê-se uma avaliação de uma professora do 1º ciclo e nós dizemos: “É capaz de não sei de quê, atingiu não sei quê, está em aquisição, está não sei quê...”, e aquela já diz: “Não satisfaz, satisfaz...”. Não tem nada a ver com a mesma criança, que aqui atingiu tudo, porque nós só escrevemos o que eles adquiriram no final, com aquela que tem “não satisfaz”. Não tem nada a ver e depois este não tem nada a ver, este está não satisfaz em relação aquele, este não tem nada a ver. Depois nós temos reuniões, a Carmo e eu, com professores do ensino básico, por causa de T.I.C. e por causa das A.E.C.’s, e elas dizem-nos estas coisas e a gente fica assim: “Será que nós estamos a trabalhar com as nossas crianças bem? Será que aquilo que nos ensinam na universidade depois não bate mal porque as crianças não conseguem estar todas no mesmo patamar?”. E depois, acontece-nos alguns pais... Há crianças que querem ir sempre mais além, têm curiosidade e nós damos-lhe, e a escola não corresponde aquilo que elas esperavam e elas perdem o interesse completo. Depois temos os pais: “Ah, você dizia-me sempre que o meu filho era isto e aquilo e agora não quer saber da escola para nada.”. Porquê? Porque a escola desvalorizou tudo o que ele sabia e vai-lhe ensinar tudo outra vez. Por isso é que há esta coisa que a gente às vezes discute umas com as outras: “Para quê tanto estímulo que nós fazemos?”, e vai lá e como dizem algumas colegas: “Fazemos o pino até a criança responder.”. A criança não diz e nós: “Eh pá, fiz mal a pergunta.”, “Deixa-me lá ir ver outra vez.”, “Ela tem de conseguir.”, a gente faz lá a volta toda e consegue descobrir como nos outros. “Ainda não consegui ver naquela criança aquilo que eu queria, vamos experimentar mais não sei o quê.”. Depois chega à escola e não está lá o professor à espera para fazer o pino nem nada, faz-lhe um teste igual aos outros todos. E depois nós dizemos são capazes, temos uns grandes meninos, e depois chegam ali e não é assim. E ficamos sempre: “Será que as competências que eu desenvolvi foram as certas?”. Depois, eu costumo perder muito tempo com os meus mais velhos, que eles têm pulgas, como eu costumo dizer: “Bichos no rabo.”, não conseguem estar quietos e às vezes digo-lhe: “Têm de estar quietos, ponham o dedo no ar. Vocês para o ano vão sofrer tanto! Quando tiverem que passar o dia, sentados com aquele intervalinho ao meio do dia.”. Eles vão

sofrer imenso. Que eles estão habituados, levantam-se, estou sentado não estou. É tudo em cima da mesa a trabalhar, vai tudo parar ao chão. E eu estou a dizer: “Não pode ser assim, filhos!”, para o ano vocês têm que por o dedo no ar e eles não percebem mas, quando chegarem à escola aquilo é um... mundo à parte, não sei. E depois, eu acho tão complicado, é que nós temos formação da mesma escola que elas e agora, neste momento até é conjunta e elas têm uma maneira de trabalhar completamente diferente de nossa. Como é que é possível? Somos nós que estamos a trabalhar mal ou são elas? Depois ficamos assim, não é. Por isso, as competências que eu desenvolvi foram boas? Eu vou ver as minhas crianças e só três ou quatro é que se safaram no tipo de escola que eles estão agora a ter. Porque os pais não incentivam, porque os trabalhos de casa não são acompanhados,... Não há ninguém que os sente e diga: “Olha, tens mais dificuldade nisto, vamos fazer.”, “Olha, vamos trabalhar mais nisto.”. A professora, se eles não fazem na aula, manda cinquenta fichas para casa porque o menino não conseguiu fazer. Mas é assim, ele só conseguiu fazer uma porque esteve distraído, ou duas ou três mas, tem que fazer como os outros quatro e vai para casa fazê-las. A mãe não acompanhou, aparece mal feito. E é isto o dia-a-dia deles, dizem que a escola é uma seca. Depois, à tarde não têm tempo para brincar, têm as A.E.C.’s. Eles chegam aqui ao final do dia: “Oh, posso fazer os trabalhos para tu me ajudares?”, que é porque sabem que em casa não está lá ninguém. E depois, não está ninguém para traduzir aquela frase simples tipo... No outro dia era uma imagem do género: era um menino que tinha ganho e outro tinha perdido e na imagem estavam os meninos a gozar com o que tinha perdido, se era certo ou errado. E então, “Está certo tu gozares com o teu colega que perdeu?”, “Então porquê?”, “Olha, porque não.”,. E é isto, a gente andou tanto tempo a chateá-los e a dizer: “Porque não, não é resposta, pensa.”, e agora chega à escola e voltou àquela coisa, porque não. É tudo dado, tudo feito e eles não pensam. Por isso, a gente fica: “Será que desenvolvi as competências certas?”, porque eles vão ter que andar até ao 12º ano naquela escola, não na minha. No Jardim nós andamos a picá-los a toda a hora e a questionar: “E porquê?”, e eles dizem: “Aquela educadora é tão chata, está-me sempre a perguntar porquê.”. Qualquer coisa: “Então e é assim porquê?”, e depois vai para ali e ninguém pergunta porquê, dizem: “É para fazer assim, um desenho da árvore. Todos fazem a árvore verde.”, até lhe dão os lápis se for preciso.



[Tem a ver um bocadinho também com que competências é que nós valorizamos. Se nós no Pré-Escolar valorizamos a comunicação, a resolução de problemas, ... vão para lá, eles não têm que resolver os problemas, eles têm que pensar como resolver os problemas. Eles chegam lá, eu digo-te como é que tu resolves e resolves assim. Tu só tens que saber aquela fórmula, digamos assim. Enquanto nós, no Pré-Escolar tentamos sempre que percebam as coisas.]

E porque é que nós esquecemos aquela parte toda dos rios, que os nossos pais ainda se lembram.

[Porque é que quando nos esquecemos não conseguimos relembrar? Porque nunca ninguém nos deu formas para procurar.]

Exatamente, porque eu costumo dizer: “Nós não precisamos de saber tudo, precisamos é de saber procurar.”.

[Eu acho que aquilo que a educadora está a dizer é muito importante porque são estas competências que nós valorizamos e que são as que aí estão, que no 1ºciclo não interessam. No 1º ciclo só interessa saber se eu sei isto, se eu sei aquilo...]

Depois aparecem umas áreas de projeto no 3ºciclo que os querem fazer pensar mas que não estão englobadas nas outras disciplinas, ou seja, agora temos aqui uma área de projeto, vamos fazer um projeto com este grupo e vamos fazer... E o resto das outras disciplinas?. É outro mundo à parte. É uns para cada lado, eu não percebo muito bem.

[E acabam por entender a área de projeto como uma brincadeira.]

Mas aprendem, aí é que está.

[Mas não têm consciência que aprendem, fazem as aprendizagens mas, como não têm consciência que aprendem, não valorizam.]

Exatamente, não valorizam e não as usam depois, é esse o problema.

[Mas isso, eu acho que vamos ter sempre esta guerra, entre o que é que nós valorizamos no Pré-Escolar e ... ]

Porque nós somos a classe dos docentes, que não somos bem professores, somos docentes mas não é bem... Mas é verdade, tu vais a algumas escolas e dizem: “Aquela é a doutora não sei quê.”, a educadora, não é...Tu sentes-te assim logo, não é que eu quisesse chamar doutora, que isto a gente aqui nem costuma preocupar-se... Mas os nossos colegas é tudo senhor professor e nós é o nosso nome. Nós dizemos o nosso nome, as crianças tratam-nos pelo nome...

[É engraçado, eu fui à Austrália agora em Junho, por acaso tive um impacto desses, brutal lá. Porque estive a fazer um estágio lá durante um mês e fui a várias instituições e apresentava-me sempre com o meu nome. Aquilo era um impacto para eles, tão grande, porque as crianças não se dirigiam às educadoras naquele caso pelo nome, era sempre a senhora professora. Lá não havia distinção, sempre senhora professora, sempre senhora professora. Chego lá e digo: “Eu sou a Rita!”, Chamar-me por Rita, ui...]

A parte fundamental da aprendizagem não é a relação que criamos com eles. Eles só aprendem se nos conhecerem e se tiverem uma boa relação connosco. Como é que eles criam uma relação tratando-nos por senhora. Nós somos mais um colega só que é um colega grande, que sabe um pouquinho mais, a quem eles pedem ajuda e se não gostarem de nós não nos respeitam. A gente diz: “O meu nome é ...”, não é senhora não sei quantos... A senhora é a pessoa que eles não conhecem na rua, não é.

[É a tal coisa, o professor do 1º ciclo tenta sempre manter aquela distancia porque acha que isso é respeito. Eu não tenho nada contra mas o respeito para mim não se

ganha assim. E aquela coisa de eu estou aqui e tu estás aí, vais-me respeitar custe o que custar. Enquanto que no Pré-Escolar eles tratam-nos pelo nome mas quando precisam de alguma coisa é a nós que vêm, que é sinal de respeito. Quando querem desabafar alguma coisa, é a nós que vêm, isso é sinal de confiança...]

É como a vida toda dos pais, nós sabemos tudo, eles contam-nos tudo. Eles confiam em nós para tudo. E vêm à segunda-feira: “Oh educadora, sabes onde é que eu fui ontem?”, e a gente: “É filho tem calma, os teus colegas também querem contar.”. Nós somos mais um do grupo, mais um da confusão. E se calhar é por isso que eles aprendem tanto connosco.

[E essa relação tem um fator muito positivo na aprendizagem.]

“Olha, a educadora diz que eu sou capaz.”, “Vou fazer nem que seja para ela.”. Às vezes é mais para mim do que para os pais porque os pais não dão valor. “Olha, convida o pai para ver as tuas coisas.”, “Ah, não tenho tempo. Outro dia.”. Nunca chegam a vir... Nós criamos uma relação muito melhor com os filhos... A geração atual tem uma relação com os filhos, se calhar nós com os nossos pais nem tanto mas, os nossos pais com os pais deles era uma relação de impessoal, quase nem havia contacto, nem os conheciam e depois os nossos pais tentaram cortar isso e nós ainda cortamos mais. Só que depois eles criaram um problema, ficaram nossos amigos e não conseguem dizer um “não”. Não conseguem ralhar. “Ah, o meu filho, está a chorar. Ah, por favor não chores, meu amor.”. Criou-se assim um... Na escola é fácil, eu digo “não” eles respeitam. Não, é não. Em casa criam uma complicação, fazem umas birras e a mãe já não é capaz de dizer que não. E se calhar quando eu for mãe que está quase, também vou ser igual às outras.

[Só para Maio, não é?]

Sim, quase... Falta pouco. É um rapaz, Miguel.

[A vida hoje também não ajuda os pais porque o trabalho é muito exigente, nós não trabalhamos só as sete horas que os nossos pais trabalhavam...]

Ser mulher é trabalhar no trabalho, em casa e...

[Exatamente. E depois, é todo um papel que a mulher em si tem e que é diferente do homem, quer queira, quer não.]

É assim, por mais que a gente diga que os nossos ajudam, não é dividido, eles apoiam.

[Como consideraria que as poderia mobilizar na sua prática?]

[Seria difícil de encaixá-las na sua prática?]

Não, não é difícil. Não é difícil porquê? Porque como nós estávamos a dizer à pouco, nós não trabalhamos as áreas, nós trabalhamos para as competências, para adquirirem algo. Por isso é que não seria difícil. Estas são mais globais, englobam mais coisas e ao mesmo tempo tem que se ir lá às pequeninas, é autónomo, não sei quantos... depois só tenho que encaixar essas nestas. Estas englobam outras mais pequeninas e o conjunto é que dá esta resolução de problemas...

[A questão aqui é termos os grandes e depois temos o processo com as pequeninas. As pequenas situações que nós percecionamos com as competências pequeninas é que vão dar aquela competência grande.]

[No caso das competências em análise poderem vir a serem utilizadas por si na sua prática, como o poderia fazer?]

Então, pode-se utilizar em tudo por mim nas atividades que dinamizamos, desde o brincar livre, dá para fazer em todos os momentos, dá para incorporar sempre.

[Em todas as situações dá sempre para observar que competência é que está ali a ser desenvolvida pela criança.]

Exatamente, isso é possível.

[Em que medida é que isso implicaria uma forma diferente de avaliar as crianças?]

Não implicaria. É assim, nós trabalhamos sempre com a finalidade nas competências, depois se no final a apresentação é na base das áreas de conteúdo, nós temos que lá referir as competências... Nós fazemos assim, na área de Expressão motora, a área é referida mas o que nós vamos lá escrever, é que é capaz e que adquiriu, é uma competência, o que nós vamos escrever dentro daquela área quando estamos a avaliar aquela área. Por isso, estamos a trabalhar competências, nós referimos sempre as áreas e quando estamos a fazer avaliação dentro da área... O planeamento, nós temos dividido por áreas, que áreas é que vamos trabalhar? Esta, esta e esta. Com que objetivos? Desenvolver competências. Normalmente o objetivo é virado para as competências... Nós mencionamos as áreas mas sempre trabalhamos virada para a competência que queremos desenvolver porque o nosso objetivo final é a competência. Por isso, quando nós avaliamos, nós avaliamos é a competência não é a área. Nós na área sabemos que tem aquele conjunto que tem adquirido mais ou menos aquele leque de... conteúdos que tem que ser abrangido, que dá determinadas competências na criança mas não é porque eu escolhi este leque e não o outro que, na área do conhecimento do mundo se nós fossemos abranger todos os pontos da área do conhecimento do mundo, dá para todo o ano e acho que nunca conseguíamos tocar em tudo. Engloba tanta coisa mas nós quando vamos a avaliar nós vamos avaliar o que é que a criança adquiriu com isso, ou seja, estamos sempre a avaliar a competência e não a área em si.

[Por isso, o foco vai estar sempre na competência e não na área.]

Exatamente, porque a área de conteúdo não vai ser avaliada. A área de conteúdo engloba... o que eu quero saber é o que é que a criança adquiriu com isso. E depois, às

vezes a ideia é uma não tem a ver com a outra, só a área da formação pessoal e social é que é transversal. Não é, porque nós estamos a desenvolver matemática e está lá tudo... estão todas e nós conseguimos tirar com a matemática, que estivemos a trabalhar uma atividade com a matemática e conseguimos tirar montes de coisas. O que nós queremos saber é as competências que as crianças vão adquirir no final. A área de conteúdo ninguém avalia, ela já está ali. Tem isto, isto e isto, o que é que a gente vai fazer para a criança saber aquilo. As estratégias que a gente vai pensar para conseguir, isso é que a gente tem que pensar. Tenho que chegar a este objetivo quero que a criança saiba isto. O que é que eu vou fazer para lá chegar, o percurso que nós vamos conseguir para a criança adquirir. Isso é que temos que pensar e cada grupo é diferente. Agora a área de conteúdo está lá e é aquilo e aquilo mesmo. Avaliar não é difícil, é o que nós avaliamos é as competências deles. Avaliamos, não, tentamos traduzir o que é que eles adquiriram, porque avaliar uma competência não é... Mais uma vez é a certa, não é... Será que devia ter atingido esta ou aquela? Se calhar não, aquela era a que a criança precisava e não aquela que eu estava a pensar. Nós quando estamos a preparar uma atividade queremos que as crianças adquiram competências mas houve uma criança que adquiriu uma e outras adquiriram outras e eu não queria nada daquelas mas, a criança se calhar precisava era de adquirir aquelas e não as que eu tinha pensado inicialmente. Por isso, o que a gente avalia é sempre as competências. Avalia não é a competência que a criança adquiriu, é o percurso que ela fez para adquirir aquela competência.

[O processo que está por trás do desenvolvimento daquela competência.]

A competência é o sítio onde a gente quer chegar. Onde é que eu quero chegar? É ali. E o que eu avalio é o que eu fiz para lá chegar e o percurso que a criança fez para lá chegar. A avaliação é traduzir isso em escrito. Eu fiz isto e a criança adquiriu desta forma um ponto final, que é a competência. A competência também não se mexe, a competência é o ponto ou o objetivo final que eu quero. Eu quero que a criança adquira aquilo, partindo desta área de conteúdo, neste caso não é, é competências, quero que ela saiba isto e então, o que eu vou avaliar é o percurso que eu fiz com ela, até lá chegar. Isso é que é avaliação e claro que implica montes de coisas, umas são

pela observação, que nós até... Às vezes há competências que demoram muito tempo a adquirir e depois de um dia para o outro estavam ali porque andaram ali a amadurecer...

[Por isso é que nós falamos do desenvolvimento de competências até morrer.]

Exatamente, nós... O ser humano é mesmo assim... É todos os dias que se constrói e às vezes aquela competência está só a ser construída, está só no início e precisa de ser amadurecida, precisa de... Dizemos assim: "Está em aquisição.", quem é a criança que já está pronta para ser adulta?. A gente diz que está adquirida mas não é verdade, a criança vai adquiri-la e vai torná-la sólida durante toda a vida. Nós dizemos que está em aquisição porque é observável, é porque a gente já viu mas, é mentira. Até os adultos estão a aprender todos os dias, por isso, ainda bem que somos assim, porque senão...

[Por exemplo, o desenho, quantas vezes é que não nos pediram em EVT ou no 1º ciclo, como estávamos a falar, para desenhar não sei o quê. Eu faço lá a menor ideia do quê, assumo que não tenho competências nenhuma de desenho e que não sei desenhar. O que não significa que não vá aperfeiçoando as poucas coisas que eu sei.]

Mas é mesmo assim, nós temos aptidões e gostos para coisas diferentes. Porque é que temos que ter todos as mesmas competências e fazer todos a mesma coisa? Nós não vamos todos ser professores como eu costumo dizer, nem todos doutores. Alguém tem que ser carpinteiro e eles precisam de outras competências, porque eu se tiver que mudar um tubo não faço a mínima ideia como é que se faz.

[Mas sei se calhar procurar um canalizador e aí já vem a resolução de problemas. Eu tenho este problema o que é que eu vou fazer para resolver o problema. O que é que eu preciso, preciso de um número, como é que obtenho o número, preciso de ir à lista telefónica... E isto sim, é resolução de problemas.]

Exatamente...

[Quer acrescentar alguma coisa sobre o que falámos neste encontro?]

Não. A gente já acrescenta demais.

[Para finalizar pedia-lhe agora que me escrevesse um documento com uma a duas folhas A4, onde fará um balanço dos encontros reflexivos realizados até à presente data, nomeadamente quanto ao que considera de mais positivo a nível de um pensar mais aprofundado relativamente à avaliação das aprendizagens das crianças e também, de eventuais implicações na sua prática e ainda, de aspetos menos positivos neles. Pedia-lhe ainda que fizesse algumas sugestões para eventuais reajustes no trabalho em curso.]

[A reflexão da educadora tem que se focar em dois aspetos. Destes encontros que nós tivemos com a Carmo, nós é figurativo, quais foram os aspetos positivos e quais foram os aspetos negativos e dentro dos aspetos positivos em que é que eles contribuíram para a reflexão sobre a avaliação das aprendizagens das crianças e que contributos é que eles deram à sua prática. E numa terceira parte, sugestões de melhoria que ache importante. Tem estas quatro dimensões, se quisermos dizer assim, nos aspetos positivos em que é que contribuiu para o meu conhecimento sobre avaliação das aprendizagens das crianças e em que é que contribuiu para a minha prática. Quais são os aspetos menos positivos destes encontros e as sugestões que tem a apresentar.]

[Muito obrigada pelo tempo que esteve, aqui, comigo.]

**Nota:** Antes de se fazer a gravação do encontro reflexivo foi dado um tempo à Educadora de Infância, a seu pedido, para que esta pudesse refletir sobre as questões que lhe iam ser apresentadas. Esta transcrição foi lida e validada pela Educadora de Infância em causa.



Legenda:

- ❖ Professora Rita
- ❖ Educadora
- ❖ Amiga Crítica (critical friend)
- ❖ Alterações feitas à posteriori pela Educadora

Transcrição da gravação do 4º encontro reflexivo

**25/02/2011**

[Considera que os encontros reflexivos realizados anteriormente contribuíram para um maior aprofundamento dos seus conhecimentos ao nível da avaliação das aprendizagens das crianças?]

Se eu considero que tiveram?

[Se estes encontros que nós fizemos lhe deram algumas bases ou algum conhecimento para pensar a avaliação das aprendizagens de outra forma ou fazer de outra forma...]

Nós estamos sempre a pensar qual é a melhor forma, qual será a melhor forma... qual é a melhor maneira de... avaliarmos, qual é a melhor maneira de sabermos quais são as aprendizagens que as crianças fizeram, as competências que já adquiriram e claro que os encontros ajudam a refletir porque nunca sabemos se estamos a fazer bem, se caímos na rotina e usamos sempre a mesma coisa. Claro que, os encontros ajudam a refletir sobre o assunto.

[Tem alguns exemplos que possa dar sobre alguma coisa que surgiu no encontro e que depois pudesse surgir lá no jardim, na prática?]

Deixa ver dos encontros...

[Basta um pormenor que seja em que os encontros tenham influenciado, por exemplo, naquela avaliação que faz da semana, se houve assim algum “click” de alguma coisa...]

A avaliação da semana... modificou... não muito mas alguma coisa porque normalmente quando eu falo da avaliação da semana a maior parte das crianças só se lembram do que fizeram ou na quinta ou na sexta-feira, do que fizeram no momento e por vezes nós queremos saber, porque a memória é seletiva... às vezes estamos à espera que eles vão dizer o que é que gostaram mais e até sabemos que eles ficaram muito empolgados em determinadas atividades mas nem falam nelas... porque o que se lembram é o que acabaram de fazer e como eu faço ao meio da manhã, eles acabaram de fazer qualquer coisa e principalmente os mais novos o que falam é do que acabaram de fazer. Às vezes damos-lhe pistas: “Então não estiveste ali não sei aonde, a fazer não sei o quê.”, “Ah! Sim estive.”. Só que o facto de darmos “pistas” ou de condicionarmos o caminho também estamos a condicionar a avaliação porque o discurso deles, o direto seria responder diretamente sobre o que fizeram ou acabaram de fazer. Mas eu quando faço a avaliação da semana pergunto... Por vezes só pergunto o que é que eles fizeram durante a semana para saber a que é que eles deram mais importância, do que nós fizemos o que é que foi mais importante para eles. Outras vezes faço perguntas diretas sobre alguma temática que estivemos a falar para saber o que é que eles aprenderam com aquilo. Faço sempre um pouquinho das duas. Pergunto sempre: “O que é que fizeste esta semana?”, o que é que eles se lembram e escrevo. Claro que peço para desenvolver até pela articulação e para eles terem um discurso mais complexo: “Brincar aonde e com quem e com quê?”, faço perguntas para eles próprios pensarem e desenvolverem: “Ah! Estive com não sei quem a fazer uma construção e fiz mais não sei o quê.”. Isto porque alguns diriam estive a brincar na manta e não me diriam mais nada. E eu vou questionar sempre: “Na manta tem tantas coisas para fazer brincaste com tudo.”, vou questionando sempre. Mas ao mesmo tempo a minha intenção é que eles consigam fazer um discurso que toda a gente perceba que eles fizeram. Mas ao mesmo tempo eu estou a induzir a resposta dele porque estou a questionar. Claro que eu preciso de saber mais, ao fazer a avaliação da semana e dizerem-me estive na manta, achou mais importante a manta mas, depois

posso descobrir que o amigo tal com o amigo tal é que foi importante e não a manta. Foi a companhia ou o que fizeram em conjunto.

[Então acha que os encontros a ajudaram a perceber isso?]

Os encontros ajudaram porque... é assim... Ajudam nesta perspectiva a questionar e saber se eu faço bem ou não. Como dizem os autores nós não queremos que a avaliação seja um conjunto de coisas que nós recolhemos e pomos para lá, nós queremos que façam sentido e que escolhamos várias maneiras de avaliar, vários instrumentos, de forma a que consigamos ter uma visão completa e muitas vezes não conseguimos e há crianças em que às vezes são muito fáceis de ver muitas coisas porque eles até são expressivos, até comunicam para fora. Há outros que é mais difícil, que é preciso lá andar ou porque não sabem falar muito bem ou porque não sabem exprimir ou até porque são envergonhados ou até porque não têm à vontade em grupo para falar com os outros e uma pessoa tem que andar ali à volta. O problema é este, sempre que a resposta não sai direta, nós estamos sempre a induzir, mas ao mesmo tempo esse também não é o nosso papel. Fica sempre aquela dúvida: “Será que eu influenciei na resposta?”, “Será que eu queria ouvir aquilo ou realmente a criança sabia?”, ficamos sempre... Esporadicamente sai nas respostas deles coisas que eles aprenderam connosco, como sei lá: “A bola é redonda, é um círculo.”, “Estive a brincar nos instrumentos que é um triângulo como tu ensinaste.”. Sai mas não sai sempre. E muitas crianças temos mesmo que questionar e depois fica aquela dúvida. Será que sabe mesmo ou foi só porque o questionámos. Tenho feito a avaliação da semana às vezes sem questioná-los, só para ver a diferença mas depois deparo-me com que eles dizem-me a última coisa que fizeram e até sabemos nós que eles estiveram tão envolvidos numa atividade, que até andaram dois ou três dias envolvidos na mesma coisa. Tenho uma criança que encontrou um folheto de computadores e anda à três dias a cortar computadores, corta computadores para todo o lado e depois quando chegou à avaliação nem falou nisso. E para mim a criança perdeu tanto tempo a cortar que é porque estava a gostar mas, quando chegou a avaliação da semana e lhe perguntei: “O que é que gostaste mais?”, nem fala no assunto.

[Foi a última coisa que ela gostou e se lembrou.]

Exatamente. Observamos e vemos a criança toda entusiasmada enquanto anda ali. Há crianças que às vezes perdem horas no mesmo sítio e há outras que andam ali a saltitar daqui para acolá e nunca ficam em lado nenhum. Nós dizemos: “Então não ficas a brincar ali, já mudaste outra vez.”. E há outros que andam a semana toda no mesmo jogo ou no mesmo sítio. É sinal que está a dar-lhes algum desafio ou que estão a gostar. E estamos à espera que até quando eles comuniquem aos colegas que falem no assunto. Mas quando eles não falam, ficamos a pensar: “ Epá, se calhar não era assim tão importante ou será que era e já não se lembram?”. Tenho tentado deixar mais e ouvi-los para ver o que é que eles vão dizer, ao mesmo tempo fico sempre naquela será que devo falar... Por isso, os encontros ajudam a por em causa a por sempre em questão, é mudar a prática, é tentar não cair naquela rotina de fazer por fazer. Faço isto com que sentido? Olha porque me lembrei de fazer a avaliação e agora faço todas as semanas. Até podia chegar a uma altura e deixar de fazer, só que esta avaliação que eu faço, ajuda-me a perceber até que ponto é que aquilo que andámos a fazer durante a semana chegou às crianças. Eles até costumam dizer que as atividades que eu organizo são trabalho e brincar é brincar, eles até separam. Fazem porque acham que quando eu estou estão a aprender e quando não, é brincar não aprendem nada. No entanto, as aprendizagens são tão ricas ou mais quando estão em conjunto mas eles fazem essa separação. Não sei se é correto ou não, eles fazem-na. Assim, os encontros ajudam-nos a pensar, a refletir sobre isso...

[Tem alterado alguns aspetos da sua prática, nomeadamente quanto à forma de avaliar as aprendizagens das crianças?]

É assim... Nós uma das coisas que temos questionado e tem a ver com a construção do portfólio em si. No início, quando construí o portfólio organizei segundo as Orientações Curriculares as áreas de conteúdo e separei. Tenho vindo a descobrir ao longo do tempo e até nas reflexões que as áreas de conteúdo são interligadas entre si,

ao contrário do que se afirma que só a área da Formação Pessoal e Social é que é transversal. Não é bem assim. E depois é muito complicado, por exemplo, ...

[Até porque numa única atividade podem estar incluídas as áreas todas.]

Posso por na Expressão Corporal a figura humana que eles desenharam e dizer que ele sabe estas partes todas. Mas, depois vou por no portfólio e penso: “Ponho isto na Expressão Corporal ou na Expressão Plástica?”. Quando estamos a organizar descobrimos que não sabemos aonde é que vamos por e se eu quiser ver a evolução do desenho da criança da figura humana, primeiro era só a cabecita com as pernocas e a seguir já tem o pormenor mais do pescoço, ou duns olhos, ... já tem mais características. Mas também é importante a outra parte em que ele já tem a noção do corpo, em que os membros são separados do tronco, não são agarrados à cabeça e depois ficamos muito baralhados em que sítio é que pomos aquela parte. A aprendizagem é, eles sabem que o corpo é um todo, eles sabem as partes do corpo, se calhar a construção do portfólio é que está mal. Tem que ver as áreas como uma parte de continuidade entre umas e outras, são interligadas e que uma não separa a outra.

[Então, achas que esse era um dos aspetos que devias alterar na tua prática?]

Exatamente. Se calhar, até posso escrever, por exemplo, o nome... Até podia usar, ele consegue escrever o nome, na parte de Abordagem à Escrita mas, ao mesmo tempo posso pô-lo noutra sítio, dizendo que ele na Motricidade Fina consegue pegar e escrever minuciosamente o nome em letras pequenas. O mesmo nome, que o mais correto seria colocá-lo na Escrita, daria para trabalhar na mesma a Motricidade Fina, que ele inicialmente fazia umas letras do tamanho do garrafão, do tamanho da folha e agora já faz mais pequeno, tem noção que se calhar é preciso ter mais cuidado porque vai sair da folha. Tem noção do limite de folha que antes escrevia na mesa e agora já não escreve, que dá para várias áreas. E começo a descobrir que se calhar separar o portfólio... Inicialmente, pensei, vou seguir as Orientações e vou colocá-las todas e fiz uns separadores para ter uma lógica mas depois, quando se vai a juntar tudo parece que fica assim perdida... Onde é que eu encaixo?

[Com as leituras e as reflexões começa a...]

Começo a perceber que se calhar o portfólio não deve ser à base das áreas de conteúdo e ser mais pelas competências adquiridas. E depois é assim... mas depois não sei bem como é que...

[Como é que se organiza só pelas competências, não é?]

Exatamente. Tem que ser um bocadinho de tudo e depois... como não há nada definido. É assim, fico um bocadinho perdida.

[Gostaria de fazer alguma sugestão de melhoria aos nossos encontros?]

Sugestões de melhoria... Não sei...

[Algo que pudesse resultar melhor.]

Os nossos encontros... é uma conversa, não sei o que é que poderia... não sei...

[“Pensa-se que não faz sentido avaliar crianças tão pequenas e mais ainda dar-lhe notas ou fazer informações sobre eles” (Zabalza, 1987: 244 citado por Carvalho, 2007: 50). O que pensa desta citação que foi referida neste documento?]

Eu não concordo. As crianças são pequenas fazem as suas aprendizagens... Até um bebé que de um dia para o outro se sentou, que de um dia para o outro segurou a cabeça, que de um dia para o outro diz um som, ... e não se reflete em números, isso é verdade. Não se pode refletir numa escala de zero a vinte ou de zero a cinco como se faz na escola mas, têm a sua avaliação e não é por serem pequeninas que deixam de ter aprendizagens, pelo contrário. Às vezes em pequenos é mais complicado traduzir as aprendizagens do que mais velhos. Porque é tanta informação, tanta coisa que eles já conseguem adquirir que uma pessoa nem sabe como é que há-de traduzir. Se

dissessem que era mais fácil avaliar e dar-lhe uma classificação, a nós Educadores dava-nos pouco trabalho, de um a cinco e classificávamos, se calhar o facto de todos terem um ritmo próprio e fazerem aquisições diferentes e termos tentado escrever de maneira diferente para conseguirmos da melhor maneira caracterizar a criança e as aprendizagens delas, é complicado. Não quer dizer que não se pode avaliar, pode-se avaliar desde bebé.

[Considera que de alguma forma a leitura do documento influenciou o facto de pensar assim?]

Sim, influenciou. É assim, algumas coisas concordo, outras não, outras fazem-nos pensar, que é o caso de cair na rotina de utilizar sempre os mesmos instrumentos e deixarmos de ter o olhar crítico e por vezes conversar com... sobre o assunto com as colegas. Os artigos fazem-nos pensar: “Será que já perdi o olho crítico e caí na rotina?”, porque o normal é mesmo a gente experimentar e gosta e vai fazendo sempre e cai mesmo na rotina. É normal mesmo isso acontecer e este tipo de leituras e encontros ajudam-nos a repensar: “Será que eu já caí na rotina, será que eu não continuo a ter olhar crítico, será que eu estou a olhar para o lado certo ou estou só a ver superficialmente, será que ...”, isto faz-nos bem pensar que... a educação não é uma coisa estanque, que fica sempre ali, pelo contrário, evolui. Por isso, sim, acho que influenciou.

[Se sim, dê exemplos.]

Tem aqui uma parte que diz: “É o ato em que o educador é criador...”. É assim, quando estamos a observar e quando estamos a avaliar e estamos a recolher os trabalhos das crianças e através das conversas que temos com eles, nós temos sempre uma intenção. Não estou só a fazer uma conversa com a criança só porque estou a fazer. Quando estamos a avaliar temos intenção de saber mais sobre isso e perguntamos: “Então conta lá, e foste aonde?”, a ver se a criança fala, se não fala, se percebe, se não percebe, às vezes até para ver se a criança sabe se explicar, se não sabe. Numa simples conversa nós temos sempre uma intenção e esta parte, o facto de nós mostrarmos

interesse na criança em falar, nós somos criadores e motivadores mas, ao mesmo tempo fica aquela parte, influenciei, não influenciei, foi para a parte que eu queria não foi, e este texto ajuda a pensar e saber que nós mesmos temos que ser criadores, as crianças não nos dão tudo. Nós temos que traduzir o que eles nos dizem e essa tradução se calhar com olhos diferentes seria traduzida de outra maneira mas, não somos todos iguais, não é. E nem as crianças são todas iguais e nem estão num dia igual ao outro e cabe-nos a nós tentar traduzir. Por isso é que temos mesmo de ser criadores e não concordo nada que não podemos avaliar crianças pequenas.

[A Avaliação na Educação Pré-Escolar é marcada por um “processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados...” (O.C.E.P.E. – Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto citado por Carvalho 2007: 53). Como é que se posiciona em relação ao que é referido nesta frase?]

É assim, eu acho que é um processo contínuo e interpretativo. O educador tem que fazer um processo contínuo para saber, porque não dá para chegar só ao final, vamos fazer um teste e saber o que é que vamos fazer, nós temos que acompanhar a construção do conhecimento e das competências desde o início, por isso, é um processo contínuo. Interpretativo porque o educador ou a pessoa que está a observar tem que traduzir aquilo que a criança aprendeu mas, não acho que a gente esteja mais preocupado pelo processo do que pelos resultados. Nós sabemos que queremos chegar a algum lado e quando nós preparamos as atividades e quando nós preparamos todo o processo educativo, nós temos uma intenção de chegar a algum lado e nós ao avaliarmos, claro que, avaliamos o processo todo e o percurso que fizemos mas, queremos chegar a algum sítio. Nós temos aquelas competências e queremos chegar a elas e claro que, a criança adquiriu, vamos passar a outras. Temos sempre intenção de chegar a algum lado quando preparamos as coisas, não fazemos só para ver aonde é que vai dar, vamos só ver como é que o processo corre. Eu acho que sim que é um processo de continuidade e interpretativo mas nós também estamos preocupados com os resultados, que eles adquiram algumas competências, que saibam determinadas coisas para seguir o seu percurso escolar e para conseguir ser autónomos, ser solidários, ser cidadãos, aquelas coisas todas que as Orientações



Curriculares defendem. Nós não estamos preocupados só com o processo que decorre na sala, estamos preocupados com tudo, pelo menos eu sou dessa opinião.

[Mas no fundo, parece-me que aqui eles querem dizer “os processos”, no sentido de, qual a vivência da criança nas atividades que se vão realizando, se ela gostou, se ela se empenhou, se ela estava motivada, ...]

Sim, valorizamos também essa parte. Nós ao contrário de algumas áreas de ensino ou de alguns graus de ensino diferentes, nós damos muita importância a todo o processo e a toda a parte e não apenas aos resultados finais. O que se pretende se calhar na escola mais para a frente é que eles passem de ano e que tenham quinze ou que tenham uma nota boa e nós não, nós estamos preocupadas com o processo todo...

[Que elas aprendam sim mas, com uma experiência/vivência boa...]

Exatamente. Uma experiência em que estejam bem, em que se desenvolvam...

[Durante o processo de avaliação das aprendizagens valoriza mais os processos e/ou os resultados?]

Nós valorizamos, depende... Há alturas em que estamos preocupadas com os resultados, do que é que daquele planeamento que fizemos o que é que chegou, o que é que não chegou, o que é que desenvolveu, o que é que não desenvolveu, o que é que conseguimos fazer ou não e, noutras alturas valorizamos mais os processos, se a criança está bem, se está integrada no grupo, se brincou, se não brincou, ... Há alturas em que estamos mais preocupados se a criança está bem, se ela se está a desenvolver, se ela está integrada e não tão preocupada com o que ela vai adquirir ao longo do ano e muitas fases do desenvolvimento andamos preocupadas com isso. Sei lá, uma criança que tinha a autonomia completa e de repente voltou a fazer “xixi”, ficamos mais preocupados com ela, andamos mais preocupados em saber porque é que ela voltou aquela fase e não tanto com as aprendizagens que ela tem feito na sala. Uma criança que nunca tem um colega certo para brincar e porque é que a criança não se

envolve... que é do género é como fazer um bolo, se calhar, a parte mais importante para nós é ver o bolo... para alguns é ver o bolo acabado de ser cozido mas, para outros o mais importante foi o facto de ter misturado a farinha com os ovos, ... Na Educação de Infância tudo é importante. Para nós é importante todo o processo... E é isto a Educação de Infância, numa parte é importante o processo, noutra a parte final.

[Pode dar alguns exemplos em que tal seja evidente?]

Acho que já está o exemplo do bolo. Já chega...

["A avaliação realizada com as crianças é considerada uma atividade educativa..." (Carvalho, 2007: 52). Concorde com a frase anterior? Porquê?]

Concordo. É assim, muitas das vezes as crianças como já faz parte elaborarmos o portfólio, vêm-me dizer: "Olha mete isto no portfólio.", "Olha eu já sei isto.", "Olha eu já aprendi não sei o quê.", eles já próprios têm vontade de saber que aquela coisa foi importante para eles que eles adquiriram, aquela atividade ou o que fizeram e querem que ele conste no seu processo, já sabem que vai ser mostrado e que vai servir de "comparação" com o anterior, para se ver a evolução e eles já próprios dizem que é para colocar. Eu acho que eles participam diretamente na avaliação, outras vezes nem tanto. Eles na maneira deles dizem-nos aquilo que a gente queria saber, que a gente interpreta do que eles disseram. Na brincadeira, na maneira como se comportam, na maneira das coisas que dizem, nós deduzimos que eles já conseguem fazer determinadas coisas e até observamos. Por exemplo, na motricidade até observamos que a criança já alterna os pés a subir as escadas ou até é capaz de saltar de pés juntos porque andava a saltar, ... sem ser preciso pedir-lhes a gente observa. A criança participa diretamente, ela é que está a ser observada e muitas vezes ela é que nos dá. Indiretamente, ela dá-nos sempre. Diretamente, ela diz: "Mete aí.", "Já sou capaz.", por isso ela participa.

[Como descreveria o papel da criança no processo de avaliação das aprendizagens ao longo da sua prática pedagógica?]

Nos últimos anos nós temos, tem-se vindo a dar mais importância... É assim, quando se fazia a *checklist* de verificação de competências, às vezes nós dizíamos: “Epá, ainda não tratei este tema ou esta parte no meu processo todo. Olha, vou chamá-la e vou-lhe dizer: “Olha faz-me aqui não sei o quê e vê se és capaz.”, e nós acabámos porque só usávamos um instrumento, acabávamos por às vezes nem termos noção de tudo o que a criança era capaz. Quando nós utilizamos vários mesmo assim alguma coisa escapa-nos. Às vezes escapa-nos porque as crianças todas não o fizeram. Nas atividades todas a criança nem se mostrou interessada, nem estava a gostar e nem desenvolveu como nós estávamos à espera, não demonstrou o que nós queríamos mas, quando usamos um conjunto diferente de instrumentos conseguimos ter uma visão maior. Já me estou a perder...

[O papel da criança, se é um papel ativo ou se é passivo...]

Como deixamos de fazer a *checklist*, que serve para verificar até aquilo que eu não trabalhei, que preciso de trabalhar, aquilo que eu... quando eu faço uma *checklist* para ver, já adquiriu aquela competência ou aquela outra, serve para eu saber: “Epá, eu não sei isto, tenho que trabalhar mais isto com aquela criança.”, “Olha, ainda não tive nenhuma observação com esta criança, tenho que estar mais atenta a determinadas coisas que ainda não sei.”, porque ainda não sei, ainda não visualizei. “Oh, Dina, já viste não sei quê.”, porque nós não conseguimos ter os olhos sempre para as crianças todas, nem conseguimos estar nos momentos todos como nós queríamos. Como eu costumo dizer não somos polvos, que temos não sei quantos braços. E acho que a criança ao longo destes anos e ao longo do que vamos procurando e utilizar vários instrumentos para nos dar uma visão mais ampla e o mais aproximada possível do que é realmente a criança, que a criança torna-se mais participativa na avaliação, porque o facto de eu dizer: “Faz isto, faz aquilo, faz aquelotro.”, e de estar só a descrever competências a dizer que já adquiriu, não adquiriu, acaba por ser... bastava eu ter um dia tipo, a prova na universidade oral e chegamos todos ali, dizemos tudo o que sabemos e fazemos o exame, então fazíamos a mesma coisa às crianças, agarrávamos na *checklist* ponhamos-lhe à frente: “Olha, faz isto, faz aquilo, faz aquelotro.”, e

fazíamos a *checklist* e tínhamos a criança caracterizada e não é bem isso que nós fazemos neste momento. Nós estamos atentas ao processo todo, vamos recolhendo informação durante todo o processo para conseguirmos alcançar...

[Então, o que queres dizer é que antes a criança tinha um papel mais passivo e agora tem um papel mais ativo porque a criança participa no...]

Exatamente. Mas mesmo ela tendo um papel ativo, nós estávamos mais preocupadas em fazer aquela lista toda e em ter aquilo preenchido e era uma lista interminável, acho que às vezes passava das doze folhas e depois é, nós estamos a falar de uma criança que vai estar três anos à minha frente, que tem um ritmo diferente, em que este seguiu este ritmo e aquele seguiu outro, foi por outro caminho e nós ao fazermos vamos fazer a todos e aquela criança não estava preparada para isso e eu vou dizer que não adquiriu e afinal até adquiriu ou eu não lhe dei tempo para isso. Faz a *checklist* para verificação de algumas competências, fazemos o portfólio para ver a evolução, porque até há um que é muito criativo e faz uns desenhos coloridíssimos e muito expressivos e, até há um que não gosta nada daquela parte, o que não quer dizer que não tenham aprendido os dois e que tenham evoluído, só que têm competências diferentes. Assim como, há um que diz: “Sílvia ensina-me o resto do nome.”, outro: “Eu não sou capaz.”, e não pega no lápis e, quem me diz que um não vai capaz no final do ano ou noutra altura, isto porque têm interesses diferentes. Assim como nós, uns gostamos mais de línguas, outros mais de letras, outros mais de contas e não quer dizer que a criança esteja-se a desenvolver menos do que a outra, pelo contrário, gostam de coisas diferentes e têm ritmos próprios. E como nós damos importância a isso, a criança acaba por ser, participa ativamente, dá-nos... a conhecer o que ela sabe e aquele portfólio é construído, uns começam ao meio, outros começam no fim, outros começam não sei quê mas, vai evoluindo e mesmo assim quando chegamos ao final dos cinco anos a fazer os seis para irem para a escola, estão todos em níveis diferentes, porque uns trabalharam mais uma parte até porque se entusiasmaram e quiseram saber mais. Depois chegamos ao final daqueles três anos e estão todos em patamares diferentes. Não classificamos de zero a cinco, de zero a

cem, mas temos um dossiê em que diz o que é que a criança adquiriu em determinado momento e até pode haver alguma que nós nunca conseguimos ver.

[“A avaliação permite também um diálogo e uma partilha...” (Carvalho, 2007: 53), com vários intervenientes educativos. Como se posiciona em relação ao que foi referido nesta frase e porquê?]

Uma delas logo para começar é entre mim e a criança. Eu e a criança e os meus olhos, o que é que ela transmitiu, não transmitiu, a seguir com o resto da equipa pedagógica porque nós não conseguimos estar em todo o lado ao mesmo tempo e até posso estar no mesmo espaço físico mas estou lá com o interesse no meu grupo e estou a perder o resto porque temos que estar com olhos de ver, não é só olhar para a sala e não ver nada. E depois, também com colegas, com outras pessoas que estamos ao longo do dia, não estamos das sete e meia às sete e meia, em que a gente não sabe como é que a criança se comporta por exemplo ao final do dia, como é que a criança se comporta ao início do dia, se não conversarmos com o resto da equipa não sabemos e depois tem os pais. Os pais nesta área onde nós estamos existe três ou quatro pais interessados, o resto são um bocadinho desligados, só se interessam se a criança esteve bem e comeu bem e pouco mais. Há outros que se preocupam e muitas vezes descobrimos que nós temos filhos diferentes. Há pais que até dizem que eu tenho a melhor parte na escola porque as crianças são completamente diferentes do que são connosco do que são com os pais. E se nós nem falássemos com eles nem tínhamos noção que a criança é outra, senão tivémos esta comunicação com todos desde os que estão de manhã à noite, desde os pais, até com avós, tios e tudo, nós não tínhamos noção disso. E até às vezes percebemos determinados comportamentos nas crianças devido a essas informações, ver como é que a criança é, como é que está, como é que se comporta, ...

[No caso de concordar podia-me dar exemplos das suas práticas avaliativas em que envolve os diferentes intervenientes (por exemplo, os pais, ...)?]

Existe, por exemplo no escrever que... às vezes até são elas que me dizem: “Olha, aquele já é capaz de fazer o puzzle.”, como nós perguntamos, elas já dizem: “Olha não sei quem já é capaz.”. Elas próprias de nós perguntarmos, já começam a dizer-nos o que é que observam e a estar atentas. Os pais é mais: “Olhe, sabe o que é que o meu filho disse/fez ontem?”, é mais uma partilha, não tanto...

[O participar na prática avaliativa propriamente dita, é mais a partilha de informação...]

Exatamente, porque normalmente eles não têm por interesse próprio vir ter connosco e dizer: “Olhe, o meu filho fez isto e fez aquilo e disse isto e disse aquilo...”, não têm por vontade própria. Como eles são pouco participativos e chegam sempre naquela, a gente até convida: “Ah, hoje não que estou com pressa. Outro dia, outro dia.”, até acabamos por desligar um bocado de os chamar e de estar com eles.

[Mas, nas práticas avaliativas, o facto de nós dizermos: “Olha mãe sabes que hoje o “João” fez um desenho. Queres ver? Ele conseguiu fazer isto, ele conseguiu fazer aquilo.”. Então, a mãe está a acompanhar connosco a sua evolução, a sua avaliação.]

Sim, mas contribuir diretamente... os nossos pais não são muito...participativos. É como a avaliação da semana eu fixo mas se nos vinte e sete lerem três ou quatro, eu já fico toda contente. Fico toda contente se eles leram e às vezes digo: “Ai, tenho que ir trocar porque hoje é sexta-feira tenho que ir lá pô-la, tenho que ir imprimir.”.

[Exemplos em que a criança participa na prática avaliativa.]

A criança participa na construção do portefólio quando é ela que seleciona os trabalhos que vai por no... e quando ela própria diz: “Eu já sou capaz.”, e escreve para por no portefólio, e como sabem que está lá a capa e qual é o significado dela, eles já próprios escolhem e depois como tenho uma altura do ano em que selecionamos trabalhos para a capa para levar para casa dos trabalhos deles e outros para o portefólio, eles próprios já dizem: “Este é para ali, este é para acolá!”.

[“O termo avaliação tem diferentes concepções e significados...” (Parente, 2004 citado por Carvalho 2007: 54). Dadas as concepções de avaliação das aprendizagens existentes e referenciadas no documento, qual aquela com que se identifica mais? Porquê?]

Houve vários que referiram e até diz: “Avaliar... A educação infantil precisa de resgatar urgentemente o sentido essencial do acompanhamento do desenvolvimento e da reflexão permanente sobre a criança e o seu quotidiano.” (Hoffmann, 1996: 48 citado por Carvalho 2007: 56), e eu retirei esta porque avaliar é mesmo refletir sobre e tem que estar permanentemente a refletir. Eu identifico-me com a que se preocupa com os processos e até diz aqui: “O ato de avaliar como o ato onde o educador é criador, motiva e desafia a troca de saberes com sentido, amplia as aprendizagens. Avaliar é ajudar cada um dar o máximo e a gostar de si.” (Nabuco, 2006 citado por Carvalho, 2007: 55).

[Porquê?]

Porque eu acho que este tipo de avaliação dá-nos a conhecer mais a criança como um todo do que só preocupada com os resultados, com o final, se a criança sabe ou não sabe. Tudo é importante e dá para depreender alguma coisa.

[É importante o recurso a técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados. Poder-me-ia dizer como tem recolhido informação sobre a criança durante este ano letivo?]

Então temos o perfil de competências que fazemos no início do ano e depois temos o portfólio, onde vamos colocando as informações através dos trabalhos, através das frases que eles dizem nos chamados incidentes críticos, algumas coisas que eles disseram que vamos registando, ... O incidente crítico é muito interessante de escrever mas não é possível. Nós ao longo da nossa prática usualmente escrevemos muitas vezes porque senão ficávamos ali sentados a descrever... Temos que ser muito mais do que isso, não estar só a ouvir e a escrever o que eles dizem, também temos de participar muitas vezes e desenvolver outro tipo de coisas, temos que usar um

bocadinho de cada coisa. E depois, também há a parte da observação, ora o que eu observo, o que não observo, do que é que eu faço, o que é que não faço, o que é que ele fez, o que é que não fez, como é que reagiu, em determinada situação como é que não reagiu, e depois, quando vamos refletir a avaliação escrevemos, sem estar lá... E depois temos o portfólio, pondo um conjunto de... até nas cores, podemos ter uma tabela onde pusemos as crianças e vamos pedindo os lápis para saber...

#### [Observas e costumamos apontar?]

Temos que apontar senão não conseguimos.

#### [Mas, apontas logo ou mais tarde?]

Algumas, eu como tenho uma boa memória consigo lembrar-me de algumas situações e às vezes quando achamos caricatas e achamos piada, não nos costumamos esquecer. Outras vezes temos as chamadas folhinhas que temos no bolso e temos que apontar, que é para não esquecer. O que não quer dizer que apontámos mas como não escrevemos tudo, nem sabemos: “Epá, o que é que eu escrevi aqui, o que é que eu quero dizer com isto?”, às vezes acontece mas, como é um processo contínuo, nós conseguimos tirar a informação sempre aos bocadinhos e vamos registando aos pouquitos e não temos tempo para registar todos os dias todas as crianças, não é possível... e às crianças que até têm mais para registar umas do que outras porque elas próprias demonstram mais. Nós se calhar nalgumas crianças temos que estar mais atentas para conseguir tirar a informação mas temos que recorrer a todas essas coisas, umas vezes à nossa memória visual, outras à “*checklist*”, outras ao papelinho para ter as nossas notas escritas, outras vezes perguntamos diretamente para sabermos porque não conseguimos...

#### [Quais as estratégias e instrumentos de avaliação que utiliza?]

Então, como estávamos a dizer utilizamos a “*checklist*” que é o perfil de desenvolvimento, também temos o PDI, em que nós refletimos de que forma é que



vamos desenvolver o Projeto Curricular de Sala, adequá-lo a cada criança e quando estamos a avaliá-lo, estamos a ter uma noção de como é que a criança... preparámos o Projeto para o grupo todo e depois no PDI, adequamos esse Projeto a cada um e ao avaliarmos e passarmos para o outro PDI estamos a fazer uma avaliação da criança. E depois temos o portfólio, onde além dos trabalhos também tem descrições nossas que observamos e a avaliação da semana, o que nos ajuda por vezes a recolher frases e situações em que eles dizem coisas diretamente que aprenderam ao longo daquele tempo e nos revelam muitas coisas, então, utilizo um bocadinho de tudo, por vezes até utilizo... eu tenho em formato digital todas as avaliações porque eu costumo escrever no computador e até para as crianças como uso maiúsculas vão tendo noção de que assim como eles escrevem em maiúsculas, eu também escrevo, para eles terem noção do que foi lá posto. Eles gostam de dizer e que a gente escreva e muitas vezes utilizo essas frases e quando passo para a avaliação do portfólio, até as recorto ou até as transcrevo, copio porque já me servem também para o próprio portfólio para eu exemplificar o que é que eu estou a dizer. Se por exemplo eu estou a dizer que a criança já sabe as características das estações do ano porque me disse: “Eu vou vestir o vestido fresquinho porque está calor.”, a gente já sabe que a criança sabe que com calor veste-se roupa fresquinha, mesmo que ela nem se lembre, que é Verão, ou Primavera, ou qual é o nome da Estação. Eu utilizo essas frases para caracterizar às vezes aquilo que eu estou a dizer.

[Qual a sua importância?]

São todos importantes porque todos têm uma visão importante e ajudam-me a ter uma visão global, a ter uma visão mais completa, só cada um isoladamente não chegaria.

[Pode dar-me exemplos da utilização dessas estratégias e instrumentos?]

Então, serve para o encarregado de educação ter uma noção global da criança que tem à frente, todas as aprendizagens que ele fez no Jardim e todo o processo que ele fez e ao mesmo tempo serve para a criança como livro de recordações. As crianças quando

olham para o portfólio, como nós pomos fotografias e trabalhos: “Olha, eu já fui assim, eu já desenhei assim...”, para nós serve para caracterizar a criança mas para eles serve mais como livro de recordações. As crianças olham para os portfólios, e como normalmente vêm da creche trazem fotografias de quando eles eram bebés e eles adoram olhar e ver. É um livro de memórias das aprendizagens da criança que fica ali registado e guardado.

Nós temos o perfil de competências que determinada idade tem que ter e nós fazemos a verificação, se adquiriu, se não adquiriu e esse perfil também faz parte do portfólio, nós também lá o colocamos, assim como os PDI's. Cada vez que avaliamos, o portfólio é esse conjunto de tudo. Nós não retiramos até colocamos lá um resumo, um apanhado mais global do Projeto Curricular porque o facto de termos escolhido este Projeto e não outro influenciou as aprendizagens que eles fizeram e influenciou as competências que eles vão adquirir. Se nós tivéssemos escolhido outro percurso teriam se calhar desenvolvido outras coisas e então, nós colocamos o que foi trabalhado para todas as pessoas que lêem saberem, mesmo para quem “não percebe nadinha do assunto” saberem o que é que se trabalhou para sabermos porque é que escolhemos aquele percurso e não outro, e a utilização é esta.

[De alguma forma a leitura do documento fez com que houvesse alguma mudança na recolha de informação sobre a criança?]

Fez-me pensar se não caí na rotina e se o meu olhar crítico continua a existir porque às vezes temos que filtrar um bocadinho as informações que temos porque às vezes são tantas nalgumas crianças e noutras são tão poucas que temos que filtrar e será que estou a ensinar as corretas, será que não estou, fez-me repensar. Fez pensar se não caí na rotina de fazer sempre da mesma maneira o portfólio ou como já faço à algum tempo, será que o estou a fazer de uma forma rotineira... Fez-me foi refletir, mudar a atitude propriamente dita mudou no sentido de que se calhar, por exemplo, esta semana já questionei tanto quando eles me falaram do que é que tinham gostado mais na semana mas no entanto, só disse: “Então explica lá melhor estiveste ali nos jogos e brincaste com todos.”, mas sem perguntar diretamente que era para saber se eu não influenciava mas ao mesmo tempo fiquei naquela será que devo, será que não devo

questionar, será que eles respondem diretamente, fica sempre a dúvida no ar. Será que eu estou a induzir a criança a ir por aquele caminho e se eu não lhe dissesse nada a criança iria por outro, não é. Uma pessoa fica sempre...

[Se sim, então o que se alterou?]

É a maneira de pensar, de refletir, de por em questão...

[No fundo, não é que alterasses nada em termos de prática mas está a fazer-te pensar e a refletir sobre isso.]

Sim, sim, porque ao longo destes anos tenho vindo a modificar muita coisa, umas até porque não me identifico com elas, outras até porque acho demasiado extensivas, ... sei lá... da “checklist” enorme para caracterizar a criança e eu dizia: “Este ainda não adquiriu, adquiriu e estávamos perante crianças completamente diferentes, com competências que não estavam refletidas diretamente naquela “checklist”, mas no entanto, o facto de usarmos muitos instrumentos diversificados tinha medo de perder no meio alguma informação, não estar a ver completamente tudo, fica sempre aquela coisa no ar, será que a criança sabe só isto. Da observação nós interpretamos aos nossos olhos, será que estou a interpretar da forma correta?

[Sim, porque interpretamos de acordo com a nossa maneira de pensar.]

E depois, de criança para criança é diferente, de grupo para grupo é diferente. Eu acho que o facto de questionarmos estas coisas faz-nos bem porque nós nunca temos a certeza de nada. O que é bom para um não é bom para outro, o que é hoje não é amanhã, a nossa prática vai mudando mas, o que mudou foi a reflexão sobre, será que estou, será que não estou... Acho que a educação de infância é mesmo isso, por em causa e acho que foi isso que... tem vindo a mudar e este tipo de encontros e este tipo de textos faz-nos... pica-nos para nós não cairmos naquela rotina, fazer sempre igual... faz-nos pensar sobre o assunto e nós temos mesmo de ser assim.

[Considera que esta reflexão feita com base no documento acrescentou algo de novo à sua prática pedagógica e de alguma forma aprofundou os seus conhecimentos sobre a avaliação das aprendizagens?]

Acrescentou... ver vários aspetos de vários autores sobre o assunto. Alguns consolidaram a nossa perspetiva de avaliação, outras lançaram dúvidas e por outro lado, o mais importante é saber se eu me identifico com aquilo que faço e se estou no percurso certo. E também nós questionarmos se estou a fazer ou não, se estou a interpretar ou não, acho que nos faz bem e depois, ao lermos e termos várias perspetivas de vários autores vamos tentando encaixar e dizer vou seguir esta. Ajuda-nos também a durante o percurso questionar tudo e não sabermos que caminho tomar também não é bom, ficamos em dúvida, será que estou a fazer bem, fico por aqui e depois haver vários autores que nos dão várias perspetivas sobre o assunto e ler sobre o assunto, eu fico-me por este caminho, por este percurso, vou seguir este, também nos dá uma luz sobre algo.

[Há alguma parte do documento que tenha achado mais relevante e que queira partilhar connosco?]

Gostei daquela que diz: "O ato de avaliar é um ato em que o educador é criador, desafia a troca de saberes com sentido e amplia as aprendizagens com sentido. Avaliar é fazer crescer, é ajudar cada um a dar o máximo e a gostar de si. É um ato que requer ternura e delicadeza.", (Nabuco, 2006 citado por Carvalho, 2007: 55), exatamente porque se a criança não gostar de nós não nos vai mostrar a delicadeza da nossa parte para sabermos como é que vamos questionar, o que é que vamos fazer para que a criança possa atingir.

[Para fazê-la desabrochar...]

Exatamente a palavra, desabrochar com confiança e firmeza. Esta foi uma das frases que eu gostei.

[Se sim porque é que escolheu essa parte do documento?]

Porque me identifico com ela, porque faz... faz sentido e que de uma forma simples diz aquilo que a gente faz.

[Quer acrescentar alguma coisa sobre o que falámos neste encontro?]

Não...

[Como se sentiu nele?]

Senti-me bem. É complicado aquela máquina acolá, acho que numa conversa informal nós estamos muito mais aliviados. O facto de termos uma máquina e um guião, está a gravar e termos que responder aquelas perguntas...ficamos sempre naquela, mas ao longo do tempo estamos a começar a desconstrair e até se esquece que está ali a máquina.

[Muito obrigada pelo tempo que esteve, aqui, comigo.]

**Nota:** Antes de se fazer a gravação do encontro reflexivo foi dado um tempo à Educadora de Infância, a seu pedido, para que esta pudesse refletir sobre as questões que lhe iam ser apresentadas. Esta transcrição foi lida e validada pela Educadora de Infância em causa.

**Legenda:**

- ❖ Educadora
- ❖ Amiga Crítica (critical friend)
- ❖ Alterações feitas a posteriori pela Educadora

## Transcrição da gravação do 5º encontro reflexivo

**06/04/2011**

[O que entende hoje por avaliação das aprendizagens das crianças, no Jardim-de-Infância?]

Avaliação das aprendizagens das crianças é registar o percurso que elas fizeram até atingir essas aprendizagens. Para mim, a avaliação é o registo de tudo o que eles fizeram até alcançarem as aprendizagens, até escrever alcançou, não alcançou, em aquisição, não aquisição, ... A avaliação é o percurso todo que nós fazemos para chegar lá... o que é que aconteceu pelo percurso, o que é que foi feito, o que é que a criança fez, o que é que nós fizemos, o que é que contribuímos, ... A avaliação é o registo disso tudo, para a criança ter atingido aquela aprendizagem.

[Sente que os nossos encontros ajudaram a refletir sobre este conceito?]

Ajudaram porque... numa perspetiva de que nós quando estamos a registar temos que seguir-nos pelas áreas de conteúdo e ao seguirmo-nos pelas áreas de conteúdo e, as áreas de conteúdo como nós já discutimos noutros encontros são transversais, ao contrário de que não é só uma, são quase todas e depois, as competências e as aprendizagens repetem-se de uma área para a outra. E se nos guiarmos pelas áreas de conteúdo, parece que estamos sempre a repetir-nos, sempre a escrever a mesma coisa e a dizer sempre o mesmo. Com a avaliação virada para as competências e as aprendizagens e não para as áreas de conteúdo, acabamos por conseguir agrupar e organizarmos de outra maneira, sem sentir o repetitivo de estar sempre a dizer a mesma coisa ou não saber onde é que se encaixa. A figura humana por exemplo, podemos encaixá-la na parte da motricidade, a criança conhece os limites, conhece as diferentes partes do corpo, como podemos encaixá-la na parte da expressão plástica, como podemos encaixá-la na motricidade fina, que também tem a ver com a expressão motora porque a criança já consegue fazer pormenores e não sei o quê, ... podemos encaixá-la em vários sítios, em várias áreas de conteúdo. Mas se falarmos de

competências, já falamos de outra maneira: “A criança consegue fazer a figura humana com não sei quantos pormenores.”, às vezes é mais fácil, parece que não estamos sempre a repetir o mesmo, é mais objetiva, se calhar foi essa forma assim que mudou.

[Se sim, o que considera que mudou nas suas representações sobre o conceito e o que aconteceu de mais significativo no nosso percurso que possa ter contribuído para essas mudanças?]

Nós na Educação de Infância, ... qualquer coisa dá para nós chegarmos onde nós queremos, uma história, ... A Educadora Y por querer chegar ao objetivo X e contar uma história. Outra Educadora se calhar usava um jogo. A mesma Educadora em determinadas alturas usava diferentes estratégias. Nós podemos usar milhentas coisas para chegar ao mesmo sítio. Eu, numa história, o meu objetivo, por exemplo, agora que estamos a falar muito das florestas e no ano internacional das florestas, é a reciclagem e a preservação. Mas no meio da história há outra coisa qualquer que as crianças até perguntam e levam-nos para outro sítio qualquer e nós saímos do caminho. Uma simples história pode dar para trabalhar milhentas coisas e depois para traduzir isto para escrito, que daquela simples história se depreendeu que as crianças... porque como nós dizemos não fazemos testes para ver o que é que eles sabem, através das conversas, das brincadeiras todos os dias, vão-nos dando a conhecer o que eles já sabem. Eles conseguem adquirir muitas coisas e às vezes é complicado traduzir isso tudo. E estes encontros ajudaram porque... virados para as partes das competências que eles adquiriram, é mais fácil “traduzir” o que a gente quer dizer. Porque como eu estava a dizer, trabalhar para as áreas de conteúdo é muito complicado saber: “Em que área é que eu vou avaliar isto?”. Assim, se trabalhar a competência Y, vou lá diretamente e escrevo.

[Embora se utilize as áreas de conteúdo para lá chegar.]

Exatamente. Queremos com as áreas de conteúdo que as crianças aprendam competências e aprendizagens. Então, nós não trabalhamos para chegar à área de

conteúdo e sim, ao resto. E se calhar isso é que mudou. Sinto que assim, é mais fácil escrever o que estou a traduzir quando estou a registar.

[Falando agora sobre as suas práticas ao nível da avaliação das crianças, considera que os encontros contribuíram para a alteração das suas práticas? Se sim, que mudanças ocorreram (por favor tente dar-me exemplos concretos...)?]

Então, temos o dossier das aprendizagens que usamos na Instituição e ao longo do tempo tenho usado as áreas de conteúdo e que não é muito fácil encaixar e que agora tenho-me preocupado mais com as competências e como é que vou avaliar. Nisso mudou e mudou na avaliação da semana porque fica sempre aquela dúvida se quando eu pergunto ou quando eu estou a observar com os meus olhos e acho que a criança naquela semana andou a dedicar tanto tempo a uma determinada área, por exemplo, a recortar andou toda a semana e todo entusiasmado. Tenho um menino que ultimamente anda todo entusiasmado e dá-nos a revista para nós escolhermos a roupa que queremos vestir. E assim, imagino que quando for a avaliação da semana aquela criança vai-me dizer o que andou todo entusiasmado durante a semana a fazer e ela não me diz nada disso. E depois o fato de nós perguntarmos: “Mas foi mesmo isso que andaste a fazer? Então, não andaste toda a semana a fazer? Andaste a fazer o quê, conta aos colegas. Não estaremos a influenciar a criança e então comecei a fazer na avaliação da semana duas coisas. Uma em que pedia o que é que gostaram mais e o que é que aprenderam e outra em que os questiono. Se eles são induzidos por aquilo que eu quero ou se dizem o que pensam.

[Fazes um dia a questioná-los e outro a ouvir o que eles querem dizer.]

Para saber também a diferença porque a gente o facto de questionar. Às vezes também sentimos que estamos a levá-los para outro caminho que eles não queriam dizer, e depois, faço: “O que é que nós aprendemos esta semana?” e “O que é que gostaste mais de fazer?”, porque nem sempre é a mesma coisa. Às vezes também quero saber porque ao longo da semana andaste a trabalhar determinadas, a fazer determinadas atividades que eu queria que eles aprendessem determinadas



aprendizagens, determinadas competências que eu queria que eles adquirissem e depois, às vezes não tenho bem a noção se ficaram... se ficou alguma coisa do que eu fiz ou se se perdeu. E então, pergunto: “O que é que nós esta semana aprendemos?”, “O que é que andamos a fazer esta semana?”, e depois, daí, vou percebendo o que é que ficou sobre o que eles andaram a fazer. E pergunto também: “O que é que tu gostaste mais de fazer?”. Muitas das vezes há crianças que falam sempre daquilo que fazem com os adultos, gostam muito de estar com os adultos e há outros que falam sempre do que brincaram, nunca falam do resto. As minhas crianças separam o que fazem com a Educadora é trabalhar e o que fazem sozinhos é a brincar. Eles separam, não misturam. Mesmo que eu esteja com eles a brincar para eles já não é brincar, é trabalhar porque eu estou com eles. Se calhar porque a gente está sempre a questionar e está a picá-los, ... e eles sozinhos não o fazem, então acham que estão comigo estão a trabalhar. Então, eu para saber o que é que eles aprenderam, tenho que lhes perguntar. E então, foi isso que mudou, umas vezes pergunto, outras vezes deixo-os dizer diretamente. Aos mais novos, dos 3 anos deixo-os dizer o que é que gostaram mais e não lhes pergunto o que é que aprenderam senão eles bloqueiam e já não dizem nada. E como o que eu quero com a avaliação da semana é que todos participem e que todos dêem a conhecer ao grupo o que é que fizeram naquela semana. Não quero que nenhum se sinta constrangido por não dizer nada. Eu comecei a questioná-los porque eles diziam o que tinha acontecido imediatamente antes mas assim, ficava na dúvida se eles me tinham respondido porque eu os tinha induzido a responder ou se era mesmo aquilo que eles tinham gostado de fazer e aprender. Então, comecei a fazer as duas coisas.

#### [E porquê?]

Porque como eu estava a dizer, queria mesmo saber o que é que eles tinham aprendido, o que é que eles tinham adquirido e depois, queria saber se eu questioná-los sempre os induzia ou não porque tinha medo, será que é mesmo isso, será que não é... e assim deu para saber os dois lados. Posso comparar quando respondem sozinhos e quando eu os questiono, tenho a noção das coisas de outra maneira, tenho as duas.

[Considera que a partilha de informação com os pais (encarregados de educação, ...) sobre a avaliação que vai fazendo das crianças é importante?]

Eu acho que é fundamental. Infelizmente, ao longo dos anos tenho sentido que... No início quando eu comecei a trabalhar, aqui na Instituição ainda tínhamos, fazia reunião com os pais e ainda conseguia ter metade dos pais. Neste momento, se eu não chamar ninguém durante a avaliação do 1º período, ninguém me vem perguntar porquê. Por exemplo, se houver uma mãe que se preocupe ou outra ao final do dia a perguntar como é que o filho esteve... A única coisa que perguntam é se comeu bem e se portou bem. Não estão muito preocupados sobre o que é que eles fizeram na sala, o que é que vão fazer, o que é que não vão fazer, ... “Olhe, o meu filho falou-me disto, você anda a trabalhar isto?”, e por vezes, nós tentamos dizer: “Olhe, o seu filho fez isto e aquilo.” E não sentimos muito interesse. E depois eu estou sempre a convidar os meninos para mostrar aos pais o que fizeram e depois oiço-os a dizer: “Eh mãe! Eh pai! Anda ver.”, “Ah! Hoje, eu não tenho tempo. Outro dia. Amanhã.”. Os miúdos chamam três, quatro ou cinco vezes e desistem porque os pais nunca vão ver. E depois, também tem a parte da avaliação da semana que é fixa, que tento ter o cuidado de na sexta-feira afixar sempre e trocar os desenhos que eles fizeram sobre aquela semana ou sobre o registo das coisas que eles fizeram naquela semana para por no placar. De vinte e sete, se forem lá quatro ou cinco pessoas ver, é muito. Por isso, alguns até ficam satisfeitos: “Ah, a minha filha sabia e não sei quê!”, há outros que nem sequer sabem que eu todas as sextas-feiras mudo o placar e está lá escrita a avaliação da semana e que os meninos participaram todos. Há pais que se calhar, nem sabem isso ao final do ano, apesar de nós termos dito. Eu gostava que fossem mais participativos e que por exemplo, quando há uma atividade, por exemplo, o Carnaval, dessem sugestões: “Olhe Sílvia e se fizéssemos assim. Este ano podíamos fazer assim?”, pelo contrário tenho sentido é cada ano que passa que cada vez vêm menos pessoas. No 1º e 2º ano não mas no 3º ano comecei a ter casais, pai e mãe, o que não era normal ter pais na reunião e ultimamente voltei a ter outra vez só mães. Os pais estão outra vez numa fase desligados. Houve uma altura em que senti que os homens estavam a começar a interessar-se mais pelos filhos e por aquilo que os filhos fazem e agora voltamos outra vez à fase de que as mães. Se eu perguntar à noite, por exemplo,

“Olhe, a sua esposa não me mandou a autorização.”, “Ah, isso tem que ser com ela, que isso é com ela.”. Até uma simples autorização tem que ser ela a decidir, isso não é com eles. Nem isso, quanto mais as aprendizagens. Só querem saber se comeu bem e se portou bem e depois, até a mim se torna... fico cansada porque às vezes vem um pai e vem outro e diz: “Eu amanhã venho falar consigo.”, e depois, o menino portou-se mal e eles chegam a casa e dizem: “Eu ontem fiquei de castigo mãe.”. Ficaste de castigo porquê? Vêm perguntar-me e dizem-me: “Fez assim uma coisa tão mal feita?”. Não foi nada de grave mas, basta não ter respeitado alguma regra, não ter respeitado os colegas, ... Ultimamente, eles têm voltado a ficar muito egoístas e não partilham os brinquedos e, às vezes quando eles começam a discutir e a magoar-se, eu primeiro aviso-os que vou tirar os brinquedos. A seguir castigo o brinquedo e retiro o brinquedo e digo-lhe que não é para ninguém, principalmente os rapazes. E os pais não percebem porque é que eles estão lá sentados. E eu digo-lhe que não é nada de grave, o menino descansou e voltou a brincar, acalmou. Às vezes é só no sentido de acalmar. Às vezes são coisas simples como o ter chamado um nome e não querer pedir desculpa porque é orgulhoso. Quando andam à bulha como o outro lhe bateu ele também lhe pode bater, não pode. Depois ficam os dois de castigo, o que apanhou e se defendeu, fica a chorar porque não percebe mas já estou farta de lhe dizer que as coisas se resolvem a falar não é a bater. Hoje em dia, não é todos eles sentam um bocadinho mas quase todos eles tenho que chamar a atenção. E os pais vêm-me logo perguntar e às vezes é verdade, tenho crianças que se portam muito mal e que não respeitam os adultos, que respondem, que gozam com os adultos e até me custa às vezes estar a dizer ao pai que eles se portam assim, porque o pai ou a mãe até se ri e não dizem nada. Para que é que eu estou a dizer. “Está tudo bem?”, “Está está...De vez em quando tem lá as suas saídas”. Eu prefiro dizer isto do que dizer: “Não, o seu filho responde-nos mal, goza connosco, responde-nos, ...”, e depois, no final ainda ficarem a rir-se na nossa cara, a gente prefere não dizer.”. E é a única coisa que lhes preocupa. Não é se ele está a acompanhar as aprendizagens, não é se a criança tem evoluído, é se portou bem e comeu.

[Mas, se estes ao menos perguntassem porque estavam preocupados com o seu comportamento e não se rissem. Tudo bem, porque esta também é uma parte que é muito importante.]

Pois. Ainda esta semana, com a Primavera nós andamos a enfeitar a sala e apanhamos umas flores silvestres no parque e eu até os deixei porque não é para ter lá as flores e até as pomos numa jarra e disse-lhe: “Olhem, até era giro ter uma jarra com flores sempre na sala.”. E a criança X que até é tão despistada chegou a casa e disse à avó que era para levar flores para a Educadora e a avó nem acreditou mas ao outro dia, a menina foi e disse outra vez e, no transporte perguntou à Auxiliar e esta disse: “Ah, sim pode levar.”. Então, a senhora disse que no fim-de-semana ia apanhar umas flores e que mandava. A menina trouxe um ramão na segunda-feira e pusemos lá. A partir daí, eles de vez em quando trazem uma flor. Esta semana ela trouxe outra flor para me dar só que o colega de mauzinho partiu-lhe a flor aos bocadinhos e a coitadinha ficou a chorar porque quando eu cheguei não tinha flor para me dar. Então, eu disse: “Olha, criança Y agora a tua colega ficou triste, vais ter que lhe arranjar uma flor para me dar porque não tinhas nada que partir a flor da tua colega. Não quer dizer que seja para dar à Educadora ou para por na sala, é para dar à criança X. A criança X depois faz o que quiser.”. O menino pediu à mãe e a mãe não percebeu e veio falar comigo. Eu expliquei à mãe o que tinha acontecido, que o filho tinha partido a flor da menina de propósito e a mãe ficou a olhar para mim porque é que eu tinha pedido uma flor ao filho. Ela não tinha percebido que o filho tinha que ser responsabilizado pelo que tinha feito, tinha destruído aquilo que a outra menina tinha trazido e em vez de incutir essa responsabilidade no filho, não. Não percebia porque é que ele tinha que trazer uma flor para substituir a outra se não tinha sido ele que tinha trazido. E o que é que a gente faz a seguir. Não faz nada, não é. E depois o que é que a gente faz, vai contar estas coisas aos pais para depois receber estas respostas à frente das crianças? Às vezes até tenho vontade de não dizer nada, não é. O contacto com os pais não é muito... e depois como a Instituição faz transporte há pais que eu nem vejo. Vejo no fim do ano. Há pais homens das minhas crianças que eu acho que nunca vi. Há mães que eu vejo se calhar no dia do pagamento, algumas nem vêm, dão o dinheiro à Colaboradora do autocarro, vemos para aí uma ou duas vezes no ano, nem sequer vêm

à reunião nem coisíssima nenhuma, nem sequer telefonam, depois no final do ano aparecem ou na festa de Natal e eu nem os conheço. Por isso, gostava que a partilha com os pais sobre a avaliação fosse diferente mas não tem sido muito diferente.

[Como é que a faz?]

Uma das formas é com a avaliação da semana sendo afixada e convidando-os para ver. Outra forma é a capa do dossier do registo das aprendizagens, eles podiam consultá-la a qualquer altura do ano, no entanto, até hoje ainda ninguém me pediu para vê-la. É do género, estão muito interessados. No final do ano mostramos-lhe mas nem todos vêm ver. É como os trabalhos, normalmente eles têm os trabalhos nos cacifos e há crianças que todos os dias têm trabalhos para lá meter, trabalhos como quem diz um desenho, diz um trabalho feito por mim, há outras que não têm vontade nenhuma de desenhar e não têm quase nada, mas aquilo chega a uma altura que já não leva mais e então eu, houve um ano que aquilo estava tão apertado que resolvi mandar por período numa capinha com a decoração que nós decidimos todos juntos e levam para casa e eu tenho a certeza que muitos pais nunca abriram a capa para verem o que é que eles fizeram até hoje. Por isso, como é que eu hei-de querer que eles vão ver... eles nem um desenho do filho no placar vão ver e o filho a dizer: “Aquele é o meu.”, quanto mais a capa dos registos das aprendizagens. É complicado...

[Quando a faz?]

Então a avaliação da semana fazemos todas as semanas, o registo das aprendizagens às vezes é diário, outras vezes é semanal, outras vezes é quando existem. De vinte e sete vejo para aí dez encarregados de educação se calhar, neles todos, uns vão para o transporte outros vão com os familiares, vêm logo a correr: “Oh filho despacha-te que eu tenho o carro não sei aonde e tenho que ir já embora.”, diariamente pouco mais se diz e se me procuram com mais tempo para falar comigo, alguns uma vez por mês quando vêm pagar mas são poucos.

[Esta ideia da importância da partilha de informação com os pais das crianças já existia ou foi surgindo com mais intensidade ao longo deste nosso percurso?]

É assim, sempre existiu porque a equipa pedagógica somos nós, as crianças e os pais e, sempre temos tido, desde envolvê-los em decorações da Instituição, envolvê-los nas surpresas às crianças como por exemplo, no dia do pai, do dia mundial da criança que já que eles oferecem prendinha no dia da mãe e do pai porque não oferecerem os pais às crianças no dia mundial da criança. Temos tentado envolvê-los, só que também compreendo que está muito complicado e é o que eles nos dizem sempre. A Instituição abre às sete e trinta e fecha às dezanove e trinta, eu quando chego alguns já lá estão e quando vou embora alguns ainda ficam. Há pais que eu nunca vejo, há outros que vão de autocarro e não vejo e outros estão cheios de pressa, ... poucos interessam. Por exemplo, para ver se eles são capazes de dar um recado, às vezes peço para eles trazerem coisas ao outro dia, aconteceu termos contado uma história com uma batata que tinha um grelo que a menina tinha ido plantar e, eu perguntei se eles sabiam o que era batata com grelo. Alguns não sabiam, outros sabiam e eu pedi ao outro dia para trazer. Ninguém se lembrou. Se eu tivesse escrito era fácil mas, eu queria que eles se lembrassem. Mas, mesmo quando eu escrevo, a metade deles não traz. Às vezes acontece-me para uma autorização para uma visita de estudo, as crianças não trazem e elas dizem: “Eu esqueci-me.”, mas não são elas que se têm que lembrar que é preciso entregar a autorização naquele dia, são os pais que têm que saber que as têm que devolver. Esta ideia existia e cada vez mais temos necessidade que ela exista porque devíamos envolver só que... ela existe pouca e cada vez menos. Com a situação da crise e os pais têm que trabalhar mais horas, eu sinto que os pais ainda se desligaram mais do que os filhos fazem e depois, é mesmo assim, não há notas, não passa de ano, não é tão importante, desde que ele esteja lá é o que interessa. Desvalorizam-nos muito, se calhar na escola têm mais o cuidado de ir ver as notas, ainda têm o cuidado de ir lá ao menos uma vez por período. Alguns dos nossos nem isso têm e uma pessoa às vezes desmotiva-se um bocadinho. Claro que há sempre alguns interessados e nós continuamos a fazer por esses senão já tinha desistido de afixar avaliações da semana, já tinha desistido de fazer dossier, ... Porque é assim, não é para os pais que a gente os faz, a gente faz porque quer registar e quer..., queremos

fazer um dossier completo, por lá tudo, o que é impossível. Nós queremos escrever o máximo para ver se o encarregado de educação, o colega, a própria criança daqui a uns anos, quem abrir aquele dossier perceba que naquele momento aquela criança já é capaz disto, já sabe aquilo, ... E não vou deixar de fazê-lo só porque os pais não estão interessados, fazemos na mesma, mas claro, se os pais até se mostrassem interessados e se até participassem mais era muito mais interessante. O livro era mais rico, era mais interessante. Mas mesmo assim, a gente não deixa de fazer.

[Para finalizar, pedia-lhe que me escrevesse um documento (com 1 a 2 folhas A4), (e se possível que mo entregasse na próxima semana), de reflexão sobre o percurso que fomos desenvolvendo em geral e dos encontros realizados em particular, salientando o que estes tiveram de:

- mais positivo:
  - a) de um pensar mais aprofundado relativamente à avaliação das aprendizagens das crianças, se possível salientando concretamente aspetos desse aprofundamento;
  - b) de eventuais contributos para a melhoria da sua prática pedagógica (também no que se refere à avaliação das aprendizagens das crianças). Se possível dar exemplos concretos.
- menos positivo (para refletir sobre esta dimensão, procure pensar que sugestões me daria para melhorar um trabalho futuro do tipo que fiz consigo).]

[Quer acrescentar alguma coisa sobre o que falámos neste encontro?]

Não, a gente já fala tanto.

[Muito obrigada pelo tempo que esteve, aqui, comigo.]

**Nota:** Antes de se fazer a gravação do encontro reflexivo foi dado um tempo à Educadora de Infância, a seu pedido, para que esta pudesse refletir sobre as questões

que lhe iam ser apresentadas. Esta transcrição foi lida e validada pela Educadora de Infância em causa.

**Legenda:**

- ❖ Educadora
- ❖ Amiga Crítica (critical friend)
- ❖ Alterações feitas a posteriori pela Educadora



## **ANEXO VII: Reflexões individuais da Educadora de Infância no terceiro (3º) e quinto (5º) encontros, respetivamente.**

### **Reflexão da Educadora de Infância no terceiro (3º) encontro**

Reflexão sobre os Nossos “encontros”:

Os nossos encontros onde debatemos a avaliação, vieram mais uma vez fazer-nos reflectir sobre como avaliar? e o que avaliar?.

A avaliação faz parte integrante do processo educativo. É analisando o decurso das aprendizagens, as diversas aquisições das crianças e de que modo é que os objectivos estão ou não adequados e a ser cumpridos é que denominamos a avaliar. Os instrumentos que utilizamos e o nosso olhar são desde já limitadores do que vamos avaliar.

Tendo como referência as áreas de conteúdo que são a nosso “mapa”, pretendemos que as crianças adquiram determinados conteúdos, conhecimentos sobre essas áreas, que lhe permitam desenvolver algumas competências. Definir as competências que cada criança deve possuir para ingressar o 1º ciclo do ensino básico, também suscita algumas dúvidas. As competências que cada criança já possui, o modo como cada criança se apropria das experiências que vivência no jardim-de-infância e as transforma em conhecimento desenvolvendo as suas competências varia de criança para criança. Como poderá adulto saber todos os conhecimentos que a criança possui? Não podemos fazer um exame em que a criança demonstra tudo o que sabe. Apenas poderemos avaliar os seus saberes postos em acção, mas no entanto, o adulto poderá não obter mesmo assim, a real noção da complexidade de conhecimentos que a criança já tem.

Cada docente tenta através da sua avaliação retratar o melhor possível os conhecimentos e competências que cada criança tem, mas por vezes o conjunto de documentos elaborados que são resultado da sua observação e da interpretação que faz dos diversos instrumentos que utilizou para avaliar pode não ser tão exacta como gostaria. Algumas competências poderão estar em consolidação ou não foram simplesmente observadas, não quer dizer que a criança ainda não as possui. O adulto baseia-se sempre no modo que cada criança mobiliza o seu saber e tenta traduzi-los.

Avaliar é fazer uma análise crítica sobre todos os momentos e factores que intervêm no processo educativo e os conhecimentos que deste modo são adquiridos, tendo sempre em vista a melhoria do processo ensino - aprendizagem.

As nossas conversas reflectiram todas estas dúvidas e os nossos pequenos debates permitem espicaçar a temática e colocar tudo em questão. O que observar? Como observar? Que instrumentos utilizar? Como traduzir o observado? Em educação só existe progresso se as coisas forem questionadas, analisadas e tentando sempre melhorar. Discutir diferentes pontes de vista é também enriquecedor. Deste modo, os nossos encontros têm vindo a auxiliar esta preocupação constante que penso que deve ser a do docente.

20 de Janeiro de 2011

A Educadora de Infância

## Reflexão da Educadora de Infância no quinto (5º) encontro

Avaliar...

Recolha de informação através da observação e recorrendo ao apoio de instrumentos de avaliação de modo a conhecer as competências e interesses do grupo e de cada criança individualmente. Avaliar é recolher informações que permita ao educador caracterizar o conjunto de conhecimentos que cada criança adquiriu e o modo como as adquiriu ou seja "... de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança". (M.E., 1997:25) O percurso que fizemos possibilitou orientar o meu trajecto e por em causa tudo aquilo que faço. A discussão de diferentes pontos de vista a reflexão constante o porque? levou-me a reestruturar o modo como oriento a minha avaliação para as competências. Avaliar competências é avaliar os conhecimentos que a criança adquiriu observar os saberes postos em acção" (COSTA, 2004: 5). O modo como faço a avaliação da semana, como passei a organizar o portefólio de cada criança orientado para as competências e não para as áreas de conteúdos é resultado das nossas reflexões. Educar implica inovar, por em causa... os nossos encontros fizeram-nos reflectir sobre a nossa prática e implicou a mudança...

Não tenho aspectos negativos a salientar, tenho apenas sugestões. Estes encontros não podiam ser mais alargados, quanto mais pessoas envolvidas mais rico seria o resultado. A proximidade que temos fez com que os encontros fossem informais e que nos esquecêssemos da câmara, no entanto ao nível do português o texto final de cada encontro é muito pouco correcto, é linguagem oral comum e não um texto cuidado. Foi-me dada a possibilidade de corrigir, mas se o fizesse teria de corrigir toda a estrutura do texto e não ficaria genuíno, que penso que era o que se pretendia.

COSTA, A. P. (2004). **Avaliação: como avaliar o aprender a (competências) e o aprender que (conteúdos)?** ([www.cef-spf.org](http://www.cef-spf.org))

MINISTÉRIO, EDUCAÇÃO. (1997). **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

A Educadora de Infância

## ANEXO VIII: Sistematização da informação recolhida durante cada um dos encontros

**Tabela nº 1:** Apresentação dos dados obtidos no 1º encontro reflexivo

Encontros Dimensões	1º Encontro
EPE	<p><b>Currículo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“... é um bocadinho de todas as áreas.”;</li> <li>“... é o mesmo. A forma como nós abordamos ou como nós trabalhamos todos os anos é que é diferente...”.</li> </ul>
	<p><b>Conceito/Definição:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“... é eu ter noção do que é que elas sabem. Daquilo que eu faço o que é que elas depreenderam.”;</li> <li>“... é fazer um registo do percurso do que é que as crianças aprendem.”.</li> </ul> <p><b>Importância:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“É fundamental.”;</li> <li>“Se eu não avaliar, nunca vou saber em que patamar é que eles estão, ou o que é que eu tenho de fazer para melhorar,...”.</li> </ul> <p><b>Implicações no processo de aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“... permite que eu prepare as atividades para as aprendizagens.”;</li> <li>“Sabendo o que é que eles sabem, sei o que é que eu lhes quero ensinar..., sei o que é que tenho que desenvolver...”.</li> </ul> <p><b>Como tem lidado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“<b>No início</b> quando começamos a trabalhar existiam <i>checklist's</i> muito...muito grandes, ... que não faziam sentido porque as crianças não eram todas iguais...”;</li> <li>“... <b>agora</b> é quase que personalizada. Nós sabemos que a criança tem idade para saber aquilo, mas tem o seu ritmo próprio e nós fazemos um dossier do percurso das aquisições...”.</li> </ul>

	Tem alterado a forma de avaliar:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Tenho... algumas fui experimentando... algumas coisas novas... mas, a parte que até hoje me deixa mais satisfeita é o dossier...”</li> <li>• “... vou criando um dossier de aprendizagens em que tenho ali o percurso da criança.”.</li> </ul>
	Instrumentos de avaliação:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Temos agora com a qualidade, utilizado os perfis de desenvolvimento, elaboramos os PDI’s, elaboramos os planeamentos e as planificações...”;</li> <li>• “Temos algumas dificuldades... demoram algum tempo... mas também... faz um trabalho mais individualizado e menos geral.”.</li> </ul>
	Intervenientes no processo além das crianças:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... as auxiliares, as equipas que trabalham comigo e muitas vezes os pais...”;</li> <li>• “... temos de ter a equipa toda porque eu não estou em todo o lado ao mesmo tempo.”.</li> </ul>

**Tabela nº 2:** Apresentação dos dados obtidos no 2º encontro reflexivo

Encontros Dimensões	2º Encontro
Avaliação das aprendizagens	Conceito/Definição:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... é tentarmos pôr por escrito o que a criança é, o que é que a criança já sabe, o que é capaz.”.</li> </ul>
	Objetivos:
	Educadora ter informação?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... não é só para saber o que as crianças sabem... é para saber como é que as atividades foram de encontro ao que as crianças queriam..., gostavam...”;</li> <li>• “... é saber se tudo o que fazemos no dia-a-dia é ou não de acordo com o grupo que temos.”;</li> </ul>

- “... serve para as crianças... saberem o que é que aprenderam...”;
- “... serve também para os pais saberem o que é que... as crianças já sabem...”.

#### A Educadora é o único interveniente e beneficiário no processo?

- “Não. São todos.”;
- “... as ideias vêm minhas, das auxiliares... e vêm das crianças, poucas vezes os pais...”.

#### Quem mais pode beneficiar do processo?

- “Toda a gente, inclusive os **pais**...”;
- “As **crianças** beneficiam... porque elas participam diretamente.”;
- “As **auxiliares**... beneficiam porque têm noção... do que é que vamos preparar...”.

#### Vantagens:

##### Só para a educadora?

- “Não, ..., para toda a gente. Nós somos um grupo, eu, a auxiliar e as crianças, somos um conjunto.”;

##### Para a criança?

- “Traz muitas... reflitem sobre o assunto, fazê-las pensar sobre... o que gostam ou o que não gostam...”;
- “... se a gente avalia só a nossa,..., às vezes nem temos a ideia... se eles avaliarem connosco... Eu sei que no conjunto eles gostaram ou não...”.

##### Para os pais ou outros?

- “... a avaliação com os pais... não acontece muitas vezes... os pais não se envolvem muito na escola.”;
- “... eles não estão interessados... ou porque a vida os complica ou não estão despertos para isso...”.

#### Qual o papel de cada um dos intervenientes?

- “A **educadora** ... é quem põe por escrito, é quem escreve,...”;
- “... as **crianças** porque não sabem e... não sabem escrever... eles são o papel ativo.”;
- “... **auxiliares** é ajudarem-nos...”;
- “... os **pais** é muito complicado porque eles não se envolvem muito...”.

#### Momentos de avaliação:

##### Quais os momentos em que recolhe informação?

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Recolho quase sempre... tenho sempre na bata uma caneta e um papel... Não de todos porque às vezes não deu...”;</li> <li>• “... tenho que escrever todos os dias, às vezes no papelinho, só passo à sexta-feira ou ao dia que der, outras vezes na hora no dossiê deles,... toda a hora serve para avaliar.”.</li> </ul>
	Só momentos de atividades orientadas?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não. Dá sempre. Dá na conversa formal sobre uma história... Uma conversa informal na casa de banho, ... coisas tão simples que dá para avaliar, não é só em atividades.”</li> </ul>
	Planificação:
	Planifica?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu não planifico... A avaliação das aprendizagens tem que ser feita... de preferência todos os dias...”.</li> </ul>
	É importante planificar?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É importante planificar a avaliação se ela fosse pontual.”.</li> </ul>
	Tem dificuldades?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... avaliar as aprendizagens não é fácil porque as aprendizagens são feitas a todos os momentos.”;</li> <li>• “Temos sempre. Como é que se planifica a avaliação? Vou avaliar todos os dias, vou avaliar semanalmente?”.</li> </ul>
	Estratégias implementadas:
	Dossiê do percurso
	Como se constrói?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... é feito com base... tem as áreas todas que estão previstas nas Orientações Curriculares, separei por áreas...”;</li> <li>• “... agarrei nas Orientações Curriculares e tentei organizar por separadores...”.</li> </ul>
	Instrumentos de avaliação subjacentes?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Está a <b>observação</b>... a reflexão...”;</li> <li>• “... a <b>entrevista de acolhimento inicial</b>, em que nós... falamos com os pais e... nos dão a conhecer... o que é que sabem da criança,...”;</li> <li>• “... fazemos o <b>programa de acolhimento inicial</b>, como é que vamos acolher a criança na sala...”;</li> <li>• “... fazemos o <b>plano de desenvolvimento individual</b>...”.</li> </ul>

	Como seleciona ou constrói esses instrumentos?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... as colegas são “obrigadas” a usar aqueles instrumentos de avaliação que a segurança social definiu e eu no JI faço a continuidade...”.</li> </ul>
	Com que objetivos?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Fazer um trabalho contínuo.”.</li> </ul>
	Que dificuldade tem ou teve na sua aplicação?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Esses instrumentos de avaliação são muito complicados porque são muito minuciosos... é muito individualizado...”.</li> </ul>
	Utilizaria outros?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Utilizaria.”.</li> </ul>
	Que critérios estão subjacentes à construção?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... não descurar nenhuma área das que as Orientações Curriculares aconselham.”.</li> </ul>
	Qual o objetivo do dossiê?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Dar a conhecer à criança, a mim, aos encarregados de educação, o percurso todo da criança.”.</li> </ul>
	Quem o faz?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Eu, com as crianças.”.</li> </ul>
	Quem tem acesso a ele?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Eu, as crianças e os encarregados de educação,...”.</li> </ul>
	O que faz com que o dossiê seja mais adequado que a <i>checklist anterior</i> ?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“É muito diferente ter... tudo escrito na parte da linguagem do que ter uma cruz...”;</li> <li>“... os pais conseguem numa linguagem simples perceber o que... quer dizer.”;</li> <li>“Contempla...” também uma <i>checklist</i>, “... só que é muito mais do que isso.”.</li> <li>“Optei por esta <i>checklist</i>... porque são as orientações que temos da segurança social...”;</li> <li>“no <b>início</b> fazia por período um apanhado geral, <b>agora</b> quase que diariamente...”.</li> </ul>
	Entrevistas aos pais
	Frequência?

	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... aquela inicial para conhecer a educadora e dizer o que vamos fazer e pouco mais...”.</li> </ul>
	Objetivo?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Conversar com os pais, tentar que eles colaborem com o processo educativo das crianças, tentar conhecer as crianças através dos pais...”.</li> </ul>
	Reação/adesão dos pais?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... a adesão é das mães, raramente vem o pai... e é muito pouca.”.</li> </ul>
	Tipo de informação recolhida?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... não dá para retirar muita coisa...”;</li> <li>“... tem a ver com a rotina familiar, com a dinâmica familiar.”;</li> <li>“A ideia é conhecermos um pouco mais da criança, noutro contexto que não o da escola...”.</li> </ul>
	Avaliação da semana
	Como a faz?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... é uma conversa em grande grupo e cada um vai dizendo o que é que gostou mais ou o que é que aprendeu...”;</li> <li>“... eles vão-me ditando... e eu escrevo exatamente o que eles disseram... depois ponho o nome no final.”;</li> <li>“A ideia é que eles reflitam sobre o que fizeram.”.</li> </ul>
	Porque a faz?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... porque faz parte do percurso...”;</li> <li>“É uma forma de eu saber o que é que para eles foi importante, é uma forma de avaliar e é uma forma de eles porem verbalmente aquilo que fazem.”.</li> </ul>
	Porque é importante?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... porque eles vão ser ouvidos...”;</li> <li>“... porque tenho uma forma de registo, até para escrever nas aprendizagens... o que eles aprenderam ou não...”.</li> </ul>
	O que a faz fazê-la todas as semanas?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Porque faz parte do processo.”;</li> <li>“...porque eles próprios já dizem não fizemos a avaliação da semana.”.</li> </ul>



	Diálogo e reflexão com as crianças
	As perguntas que faz são uma forma de avaliar?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... algumas perguntas são.”;</li> <li>• “Porque eu quero que eles pensem por eles, que eles não aceitem tudo feito...”.</li> </ul>
	Com que frequência as faz?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “...faço quando estou a falar com eles,... quando leio qualquer coisa,... ou quando estamos a falar sobre de qualquer assunto...”;</li> <li>• “Estou sempre a questioná-los.”.</li> </ul>
	Como reagem as crianças às questões?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Alguns riem-se e fazem-se engraçadinhos...”;</li> <li>• Outros, “... ficam frustrados porque não conseguem responder...”;</li> <li>• Se não responderem, “... vou pedindo ajuda aos colegas... e até ajudo e até dou uma pista...”.</li> </ul>
	É uma boa estratégia para avaliar?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É uma boa estratégia para avaliar as aprendizagens das crianças e uma boa estratégia para fazê-las pensar.”;</li> <li>• “Porque aceitar tudo feito, não é o que uma criança devia ser, elas devem ser curiosas,...”.</li> </ul>
	Plano de desenvolvimento individual da criança
	Em que é que os PDI's ajudam no processo de avaliação?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ajuda-me, é um caminho orientador para eu... avaliar.”.</li> </ul>
	Traz vantagens à avaliação?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Traz porque é mais personalizado, é um percurso individual...”.</li> </ul>
	Tem tido dificuldades em avaliar?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Há sempre algumas porque não é fácil saber o que é que eles sabem, nem é fácil escrevermos as coisas que nós sabemos...”;</li> <li>• “... porque é muito difícil fazer avaliação,...”.</li> </ul>

**Tabela nº 3:** Apresentação dos dados obtidos no 3º encontro reflexivo

Encontros Dimensões	3ºEncontro
Competências transversais validadas para a EPE	Conceito/Definição:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... é uma espécie de resumo das competências que nós procuramos... e foram agrupadas em quatro...”.</li> </ul>
	Acrescentam algo ao seu pensar e agir relativamente ao trabalho com as crianças?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... se calhar, não. Ainda não as trabalhei,... não tenho uma opinião formada,...”;</li> <li>“Não sei como é que se aplicam na prática... não sei como é que funcionam.”.</li> </ul>
	O que pensa do facto de não estarem agrupadas por área de conteúdo?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Ao contrário do que parece, nas Orientações Curriculares que só a Formação Pessoal e Social é que é transversal, tal não é verdade, todas elas são, todas elas se cruzam.”;</li> <li>... nós estamos a avaliar e já avaliámos a mesma competência atrás na outra área e estamos sempre a repetir.”;</li> <li>“... as áreas de conteúdo é que podem encaixar nas competências e não as competências nas áreas de conteúdo.”.</li> </ul>
	Considera-as relevantes para o seu pensar e agir profissional?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“São, porque...”;</li> <li>Saber “... quais são as competências que eles têm que sair do Pré-Escolar, é muito complicado.”;</li> <li>“Eu vou dizer que a criança tem que chegar a esta idade e saber isto e aquilo. Às vezes sabem mais, outras vezes sabem outras coisas.”;</li> <li>“... será que são suficientes, será que devia ter trabalhado outras, há sempre aquela dúvida...”;</li> <li>“... ter alguém especialista, que é o que a gente espera, que diga uma linha orientadora...”.</li> </ul>
	Seria difícil de encaixá-las na sua prática?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Não, não é difícil.”;</li> <li>“Estas são mais globais, englobam mais coisas e ao mesmo tempo tem que se ir lá às pequeninas... depois só tenho que encaixar essas nestas.”.</li> </ul>

	No caso de poderem vir a ser utilizadas por si, na sua prática, como o poderia fazer?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... pode-se utilizar em tudo, nas atividades que dinamizamos... dá para fazer em todos os momentos...”;</li> </ul>
	Em cada situação dá sempre para observar que competência é que está ali a ser desenvolvida?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Exatamente...”.</li> </ul>
	Em que medida é que isso implicaria uma forma diferente de avaliar as crianças?
<p><b>Impacto do trabalho colaborativo entre a Amiga Crítica e a Educadora</b></p>	<p>Reflexão da educadora sobre os encontros:</p> <p>Conceito/Definição:</p> <p>(Avaliação das aprendizagens)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A avaliação faz parte integrante do processo educativo.”;</li> <li>• “... analisando o decurso das aprendizagens, as diversas aquisições das crianças e de que modo é que os objetivos estão ou não adequados e a ser cumpridos...”;</li> <li>• “Tendo como referência as áreas de conteúdo que são o nosso “mapa”, pretendemos que as crianças adquiram determinados conteúdos, conhecimentos sobre essas áreas, que lhe permitam desenvolver algumas competências.”;</li> <li>• “... é fazer uma análise crítica sobre todos os momentos e fatores que intervêm no processo educativo e os conhecimentos que deste modo são adquiridos, tendo sempre em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem.”;</li> <li>• “Cada docente tenta através da avaliação retratar o melhor possível os conhecimentos e competências que cada criança tem, mas por vezes o conjunto documentos elaborados que são resultado da sua observação e da interpretação que faz dos diversos instrumentos que utilizou... pode não ser tão exacta como gostaria.”.</li> </ul>

	Impacto do trabalho colaborativo com a Amiga Crítica:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... vieram mais uma vez fazer-nos refletir sobre como avaliar ? e o que avaliar?”;</li> <li>• “Definir as competências que cada criança deve possuir para ingressar o 1º ciclo do ensino básico, também suscita algumas dúvidas.”;</li> <li>• “... refletiram todas estas dúvidas,... permitem espicaçar a temática e colocar tudo em questão...”;</li> <li>• “Discutir diferentes pontos de vista é também enriquecedor.”;</li> <li>• “... têm vindo a auxiliar esta preocupação constante que deve ser a do docente.”.</li> </ul>

**Tabela nº 4:** Apresentação dos dados obtidos no 4º encontro reflexivo

Encontros Dimensões	4º Encontro
Impacto do trabalho colaborativo entre a Amiga Crítica e a Educadora	Encontros reflexivos passados:
	Contribuíram para um maior aprofundamento dos seus conhecimentos ao nível da avaliação das aprendizagens?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... ajudam a refletir porque nunca sabemos se estamos a fazer bem, se caímos na rotina e usamos sempre a mesma coisa.”;</li> <li>• “... Ajudam a refletir sobre o assunto.”.</li> </ul>
	Tem exemplos sobre alguma coisa que surgiu no encontro e que depois surgiu no JI, na prática?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “A avaliação da semana... modificou... não muito mas alguma coisa...”;</li> <li>• “... a maior parte das crianças só se lembram do que fizeram no momento e por vezes nós queremos saber...” mais;</li> <li>• “Às vezes damos-lhe pistas... Só que o facto de darmos pistas ou de condicionarmos o caminho também estamos a condicionar a avaliação porque o discurso deles seria responder diretamente...”;</li> <li>• “Tenho feito a avaliação da semana às vezes sem questioná-los, para ver a diferença...”;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Os encontros... ajudam nesta perspectiva a questionar e saber se eu faço bem ou não... ajudam a pôr em causa, a pôr sempre em questão, é mudar a prática, é tentar não cair naquela rotina de fazer por fazer.”.</li> </ul>
	Tem alterado alguns aspetos da sua prática, quanto à forma de avaliar as aprendizagens das crianças?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... uma das coisas que temos questionado tem a ver com a construção do portfólio em si.”;</li> <li>“No início, ... organizei segundo as Orientações Curriculares, as áreas de conteúdo...”;</li> <li>“Tenho vindo a descobrir ao longo do tempo e até nas reflexões que as áreas de conteúdo são interligadas entre si...”;</li> <li>“... por exemplo, o nome... Até podia usar,... na parte de Abordagem à Escrita mas, ao mesmo tempo posso pô-lo noutra sítio,... na Motricidade Fina...”;</li> <li>Com as leituras e as reflexões, “... começo a perceber que se calhar o portfólio não deve ser à base das áreas de conteúdo e ser mais pelas competências adquiridas.”.</li> </ul>
	Gostaria de fazer alguma sugestão de melhoria aos nossos encontros?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Os nossos encontros... é uma conversa, não sei o que poderia... não sei.”.</li> </ul>
	Documento fornecido durante o encontro reflexivo:
	A leitura do documento influenciou a sua forma de pensar em relação ao facto de: “... não faz sentido avaliar crianças tão pequenas?”.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Sim, influenciou.”;</li> <li>“Os artigos fazem-nos pensar: “Será que perdi o olho crítico e caí na rotina?”, porque o normal é... gosta e vai fazendo sempre e cai mesmo na rotina.”;</li> <li>“... isto faz-nos bem pensar que... a educação não é uma coisa estanque, que fica sempre ali, pelo contrário, evolui.”.</li> </ul>
	Se sim, dê exemplos:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... a parte que diz: “É o ato em que o educador é criador...””;</li> <li>“... o facto de nós mostrarmos interesse em a criança falar, nós somos criadores e motivadores...”;</li> <li>“... este texto ajuda a pensar e saber que nós temos mesmo que ser criadores, as crianças não nos dão tudo.”.</li> </ul>
	De alguma forma a leitura do documento fez com que houvesse alguma mudança na recolha de informação sobre a criança?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... fez-me pensar se não caí na rotina de fazer sempre da mesma maneira o portfólio...”;</li> <li>“... fez-me foi refletir, mudar a atitude propriamente dita, mudou no sentido..., por exemplo, esta semana já não questionei tanto (na avaliação da semana)...”.</li> </ul>

	Se sim, então o que se alterou?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É a maneira de pensar, de refletir, de por em questão...”;</li> <li>• “... o que mudou foi a reflexão sobre... e este tipo de encontros e este tipo de textos faz-nos... pica-nos para nós não cairmos naquela rotina...”.</li> </ul>
	Considera que esta reflexão feita com base no documento acrescentou algo de novo à sua prática pedagógica e de alguma forma aprofundou os seus conhecimentos sobre a avaliação das aprendizagens?
Conceções de avaliação das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acrescentou... ver vários aspetos de vários autores sobre o assunto. Alguns consolidaram a nossa perspectiva de avaliação, outras lançaram dúvidas...”;</li> <li>• “Ajuda-nos a durante o percurso a questionar tudo...”;</li> <li>• “... termos várias perspetivas de vários autores, vamos tentando encaixar e dizer, vou seguir esta.”.</li> </ul>
	O que pensa sobre: “... não faz sentido avaliar crianças tão pequenas...”?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu não concordo. As crianças são pequenas mas fazem as suas aprendizagens...”;</li> <li>• “... não se reflete em números, isso é verdade.”;</li> <li>• “Não quer dizer que não se pode avaliar, pode-se avaliar desde bebé.”.</li> </ul>
	O que pensa sobre a avaliação na EPE ser um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... nós temos que acompanhar a construção do conhecimento e das competências desde o início, por isso, é um processo <b>contínuo</b>.”;</li> <li>• “... <b>interpretativo</b> porque o educador ou a pessoa que está a observar tem que traduzir aquilo que a criança aprendeu...”;</li> <li>• “... não acho que a gente esteja mais preocupado pelo processo do que pelos resultados.”;</li> <li>• “... é um processo de continuidade e interpretativo mas nós também estamos preocupados com os resultados...”;</li> <li>• “Nós não estamos preocupados só com o processo que decorre na sala, estamos preocupados com tudo...”.</li> </ul>
	Durante o processo de avaliação das aprendizagens valoriza mais os processos e/ou os resultados?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Há alturas em que estamos preocupadas com os resultados, ... noutras alturas valorizamos mais os processos...”;</li> <li>• “... é como fazer um bolo... a parte mais importante para nós é ver o bolo... para alguns é ver o bolo acabado de ser cozido mas, para outros... foi o facto de ter misturado a farinha com os ovos...”.</li> </ul>

	Concorda que a avaliação realizada com as crianças é considerada uma atividade educativa?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Concordo.”;</li> <li>• “... muitas vezes as crianças como já faz parte elaborarmos o portfólio,... eles já próprios dizem que é para colocar.”;</li> <li>• “Eu acho que eles participam diretamente na avaliação...”.</li> </ul>
	Como descreveria o papel da criança no processo de avaliação das aprendizagens ao longo da sua prática pedagógica?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nos últimos anos nós temos, tem-se vindo a dar mais importância...”;</li> <li>• “... a criança acaba por ser, participa ativamente, dá-nos ... a conhecer o que ela sabe e aquele portfólio é construído...”.</li> </ul>
	Considera que a avaliação permite também um diálogo e uma partilha com vários intervenientes?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Uma delas logo para começar é entre mim e a criança.”;</li> <li>• “... a seguir com o resto da equipa pedagógica porque nós não conseguimos estar em todo o lado ao mesmo tempo...”;</li> <li>• “... também com colegas, com outras pessoas que estamos ao longo do dia...”;</li> <li>• “... e depois tem os pais...”.</li> </ul>
	No caso de concordar podia-me dar exemplos das suas práticas avaliativas em que envolve os diferentes intervenientes (por exemplo, os pais,...)?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Os pais é mais uma partilha, não tanto...”;</li> <li>• “... mas contribuir diretamente... os nossos pais não são muito... participativos.”;</li> <li>• “... elas (auxiliares) próprias de nós perguntarmos, já começam a dizer-nos o que é que observam...”;</li> <li>• “A criança participa na construção do portfólio quando é ela que seleciona os trabalhos...”.</li> </ul>
	Dadas as conceções de avaliação das aprendizagens existentes e referenciadas no documento, qual aquela com que se identifica mais?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu identifico-me com a que se preocupa com os processos e até diz aqui: “O ato de avaliar como o ato onde o educador é criador, motiva e desafia a troca de saberes com sentido, amplia aprendizagens. Avaliar é ajudar cada um a dar o máximo e a gostar de si.”;</li> <li>• “... este tipo de avaliação dá-nos a conhecer mais a criança como um todo, do que só preocupada com os resultados...”.</li> </ul>
	Poder-me-ia dizer como tem recolhido informação sobre a criança durante este ano letivo?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... temos o perfil de competências que fazemos no início do ano e depois temos o portfólio onde vamos colocando as</li> </ul>

- informações através de trabalhos, através das frases que eles dizem...”;
- “... temos de participar muitas vezes... E depois, também há a parte da observação...”;
  - “O incidente crítico é muito interessante... mas não é possível.”;
  - “... até nas cores podemos ter uma tabela...”.

#### Quais as estratégias e instrumentos de avaliação que utiliza?

- “... utilizamos a *checklist* que é o perfil de desenvolvimento, ...”;
- “... o PDI em que nós refletimos de que forma é que vamos desenvolver o Projeto Curricular de Sala, adequá-lo a cada criança;
- “E depois temos o portfólio, onde além dos trabalhos também tem descrições nossas que observamos e a avaliação da semana...”.

#### Qual a sua importância?

- “São todos importantes porque... ajudam-me a ter uma visão global,... só cada um isoladamente não chegaria.”;

#### Pode dar-me exemplos da utilização dessas estratégias e instrumentos?

- “... serve para o encarregado de educação ter uma noção global da criança... e ao mesmo tempo serve para a criança como livro de recordações.”.

#### Há alguma parte do documento que tenha achado mais relevante e que queira partilhar connosco?

- “Gostei daquela que diz: “O ato de avaliar é um ato em que o educador é criador, desafia a troca de saberes com sentido e amplia as aprendizagens com sentido. Avaliar é fazer crescer, é ajudar cada um a dar o máximo e a gostar de si. É um ato que requer ternura e delicadeza”.

#### Se sim, porque é que escolheu essa parte do documento?

- “Porque me identifico com ela ... faz sentido e que de uma forma simples diz aquilo que a gente faz.”.



**Tabela nº 5:** Apresentação dos dados obtidos no 5º encontro reflexivo

Encontros Dimensões	5º Encontro
Impacto do trabalho colaborativo entre a Amiga Crítica e a Educadora	Avaliação das aprendizagens:
	Sente que os nossos encontros ajudaram a refletir sobre este conceito?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ajudaram... numa perspetiva de que nós quando estamos a registar temos que seguir-nos pelas áreas de conteúdo... e depois, as competências e as aprendizagens repetem-se de uma área para a outra.”;</li> <li>• “Com a avaliação virada para as competências e as aprendizagens e não para as áreas de conteúdo, acabamos por conseguir agrupar e organizarmos... sem sentir o repetitivo... ou não saber onde é que se encaixa.”.</li> </ul>
	Se sim, o que considera que mudou nas suas representações sobre o conceito e o que aconteceu de mais significativo no nosso percurso que possa ter contribuído para essas mudanças?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... estes encontros ajudaram porque... virados para as partes das competências que eles adquiriram, é mais fácil “traduzir” o que a gente quer dizer.”;</li> <li>• “... se trabalhar a competência Y, vou lá diretamente e escrevo.”;</li> <li>• “... nós não trabalhamos para chegar à área de conteúdo e sim, ao resto.”.</li> </ul>
	Falando agora sobre as suas práticas ao nível da avaliação das crianças, considera que os encontros contribuíram para a alteração das suas práticas? Se sim, que mudanças ocorreram?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... o dossier das aprendizagens... tenho usado as áreas de conteúdo e que não é fácil encaixar e que agora tenho-me preocupado mais com as competências...”;</li> <li>• “... e mudou na avaliação da semana... comecei a fazer... duas coisas. Uma em que pedia o que é que gostaram mais e o que é que aprenderam e outra em que os questiono. Eles são induzidos por aquilo que eu quero ou se dizem o que pensam.”.</li> </ul>
	E porquê?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... queria saber se eu ao questioná-los sempre os induzia ou não... e assim deu para saber os dois lados.”.</li> </ul>

	<p>Reflexão da Educadora quanto ao percurso que fomos desenvolvendo em geral e dos encontros realizados em particular: Impacto do trabalho colaborativo com a Amiga Crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O percurso que fizemos possibilitou orientar o meu trajeto e pôr em causa tudo aquilo que faço. A discussão de diferentes pontos de vista, a reflexão constante, o porquê, levou-me a reestruturar o modo como oriento a minha avaliação para as competências.”;</li> <li>• “O modo como faço a avaliação da semana, como passei a organizar o portfólio de cada criança orientado para as competências e não para as áreas de conteúdo, é resultado das nossas reflexões.”;</li> <li>• “... os nossos encontros fizeram-nos refletir sobre a nossa prática e implicou a mudança...”;</li> <li>• “Não tenho aspetos negativos a salientar, tenho apenas sugestões: encontros... mais alargados, quanto mais pessoas envolvidas mais rico seria o resultado.”.</li> </ul>
Avaliação das aprendizagens	<p>O que entende por avaliação das aprendizagens, no Jardim-de-Infância?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... é registar o percurso que elas fizeram até atingir essas aprendizagens.”;</li> <li>• “... o que é que aconteceu pelo percurso, o que é que foi feito, o que é que a criança fez, o que é que nós fizemos, o que é que contribuímos...”;</li> <li>• “... é o registo disso tudo para a criança ter atingido aquela aprendizagem.”.</li> </ul>
	<p>Considera que a partilha de informação com os pais sobre a avaliação que vai fazendo das crianças é importante?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu acho que é fundamental.”;</li> <li>• “... quando comecei a trabalhar, fazia reunião com os pais e ainda conseguia ter metade... Neste momento, se eu não chamar ninguém durante a avaliação do 1º período, ninguém me vem perguntar porquê.”;</li> <li>• “Não estão muito preocupados sobre o que é que eles fizeram na sala, o que é que vão fazer...”;</li> <li>• “... não sentimos muito interesse.”;</li> <li>• “Eu gostava que fossem mais participativos... pelo contrário, tenho sentido cada ano que passa que cada vez vêm menos pessoas.”;</li> <li>• “... o contacto com os pais não é muito... como a Instituição faz transporte há pais que eu nem vejo.”.</li> </ul>
	<p>Como é que faz a partilha de informação com os pais?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Uma das formas é com a avaliação da semana sendo afixada e convidando-os para ver.”;</li> <li>• “Outra forma é a capa do dossier do registo das aprendizagens, eles podiam consultá-la a qualquer altura do ano...”.</li> </ul>

#### Quando a faz?

- “... a avaliação da semana fazemos todas as semanas, o registo das aprendizagens às vezes é diário, outras vezes é semanal, outras vezes é quando existem.”.

Esta ideia da partilha de informação com os pais das crianças já existia ou foi surgindo com mais intensidade ao longo deste nosso percurso?

- “... sempre existiu porque a equipa pedagógica somos nós, as crianças e os pais.”;
- “... temos tentado envolvê-los, só que também compreendo que está muito complicado...”;
- “Esta ideia existia e cada vez mais temos necessidade que ela exista... ela existe pouca e cada vez menos.”.

#### Reflexão da Educadora quanto ao percurso que fomos desenvolvendo em geral e dos encontros realizados em particular:

##### Conceito/Definição: (Avaliação das aprendizagens)

- “Recolha de informação através da observação e recorrendo ao apoio de instrumentos de avaliação de modo a conhecer as competências e interesses do grupo e de cada criança individualmente.”;
- “... é recolher informações que permita ao educador caracterizar o conjunto de conhecimentos que cada criança adquirir e o modo como as adquiriu, ou seja, ...”;
- “... dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança” (M.E., 1997:25)”.

**Tabela 6:** Tabela resumo dos dados de todos os encontros reflexivos com a Educadora em termos das concepções de avaliação das aprendizagens e das práticas de avaliação das aprendizagens, na EPE.

Encontros	1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro + Reflexão +Documento competências	4º Encontro + Documento de avaliação	5º Encontro + Reflexão
Dimensões					
Concepções de avaliação das aprendizagens	<b>Currículo:</b>	<b>Conceito/Definição:</b> (Avaliação das aprendizagens)	<b>Conceito/Definição:</b> (Competências)	<b>Documento fornecido:</b>	<b>Conceito/Definição:</b> (Avaliação das aprendizagens)
	<ul style="list-style-type: none"><li>“... é um bocadinho de todas as áreas.”;</li><li>“... é o mesmo. A forma como nós abordamos ou como nós trabalhamos todos os anos é que é diferente...”.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>“... é tentarmos pôr por escrito o que a criança é, o que é que a criança já sabe, o que é capaz.”.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>“... é uma espécie de resumo das competências que nós procuramos... e foram agrupadas em quatro...”.</li></ul>	<b>A leitura do documento influenciou a sua forma de pensar em relação ao facto de: “... não faz sentido avaliar crianças tão pequenas?”.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>“... é registar o percurso que elas fizeram até atingir essas aprendizagens.”;</li><li>“... o que é que aconteceu pelo percurso, o que é que foi feito, o que é que a criança fez, o que é que nós fizemos, o que é que contribuímos...”;</li><li>“... é o registo disso tudo para a criança ter</li></ul>
	<b>Conceito/Definição:</b> (Avaliação das aprendizagens)	<b>Objetivos:</b>	<b>Reflexão da educadora sobre os encontros:</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>“Sim, influenciou.”;</li><li>“Os artigos fazem-nos pensar: “Será que perdi o olho crítico e caí na rotina?”, porque o normal é... gosta e vai fazendo sempre e cai mesmo na rotina.”;</li><li>“... isto faz-nos bem pensar que... a educação não é uma coisa</li></ul>	
	<ul style="list-style-type: none"><li>“... é eu ter noção do que é que elas sabem. Daquilo que eu faço o que é que elas depreenderam.”;</li><li>“... é fazer um</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>“... não é só para saber o que as crianças sabem... é para saber como é que as atividades foram de encontro ao que as crianças queriam..., gostavam...”;</li><li>“... é saber se tudo o que fazemos no</li></ul>	<b>Conceito/Definição:</b> (Avaliação das aprendizagens)	<ul style="list-style-type: none"><li>“A avaliação faz parte integrante do processo educativo.”;</li><li>“... analisando o decurso das aprendizagens, as diversas aquisições das crianças e de que modo é que os</li></ul>	

	registro do percurso do que é que as crianças aprendem.”.	<p>dia-a-dia é ou não de acordo com o grupo que temos.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“... serve para as crianças... saberem o que é que aprenderam...”;</li> <li>“... serve também para os pais saberem o que é que... as crianças já sabem...”.</li> </ul>	<p>objetivos estão ou não adequados e a ser cumpridos...”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Tendo como referência as áreas de conteúdo que são o nosso “mapa”, pretendemos que as crianças adquiram determinados conteúdos, conhecimentos sobre essas áreas, que lhe permitam desenvolver algumas competências.”;</li> <li>“... é fazer uma análise crítica sobre todos os momentos e fatores que intervêm no processo educativo e os conhecimentos que deste modo são adquiridos, tendo sempre em vista a melhoria do processo ensino-</li> </ul>	estaque, que fica sempre ali, pelo contrário, evolui.”.	atingido aquela aprendizagem.”.
	Importância:			Se sim, dê exemplos:	Sente que os nossos encontros ajudaram a refletir sobre a avaliação das aprendizagens?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“É fundamental.”;</li> <li>“Se eu não avaliar, nunca vou saber em que patamar é que eles estão, ou o que é que eu tenho de fazer para melhorar...”.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>“... a parte que diz: “É o ato em que o educador é criador...””;</li> <li>“... o facto de nós mostrarmos interesse em a criança falar, nós somos criadores e motivadores...”;</li> <li>“... este texto ajuda a pensar e saber que nós temos mesmo que ser criadores, as crianças não nos dão tudo.”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Ajudaram... numa perspectiva de que nós quando estamos a registar temos que seguir-nos pelas áreas de conteúdo... e depois, as competências e as aprendizagens repetem-se de uma área para a outra.”;</li> <li>“Com a avaliação virada para as competências e as aprendizagens e não para as</li> </ul>
	Implicações no processo de aprendizagem:			Considera que esta reflexão feita com base no documento acrescentou algo de novo à sua prática pedagógica e de alguma forma aprofundou os seus conhecimentos sobre a avaliação das aprendizagens?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... permite que eu prepare as atividades para as aprendizagens.”;</li> <li>“Sabendo o que é que eles sabem, sei o que é que eu lhes quero ensinar..., sei o que é que tenho que</li> </ul>				

	desenvolver...".		<p>aprendizagem.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cada docente tenta através da avaliação retratar o melhor possível os conhecimentos e competências que cada criança tem, mas por vezes o conjunto documentos elaborados que são resultado da sua observação e da interpretação que faz dos diversos instrumentos que utilizou... pode não ser tão exacta como gostaria.”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acrescentou... ver vários aspetos de vários autores sobre o assunto. Alguns consolidaram a nossa perspectiva de avaliação, outras lançaram dúvidas...”;</li> <li>• “Ajuda-nos a durante o percurso a questionar tudo...”;</li> <li>• “... termos várias perspectivas de vários autores, vamos tentando encaixar e dizer, vou seguir esta.”.</li> </ul>	<p>áreas de conteúdo, acabamos por conseguir agrupar e organizarmos... sem sentir o repetitivo... ou não saber onde é que se encaixa.”.</p>
			Impacto do trabalho colaborativo com a Amiga Crítica:	O que pensa sobre: “... não faz sentido avaliar crianças tão pequenas...”?	<p>Se sim, o que considera que mudou nas suas representações sobre o conceito e o que aconteceu de mais significativo no nosso percurso que possa ter contribuído para essas mudanças?</p>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... vieram mais uma vez fazer-nos refletir sobre como avaliar ? e o que avaliar?”;</li> <li>• “Definir as competências que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu não concordo. As crianças são pequenas mas fazem as suas aprendizagens...”;</li> <li>• “... não se reflete em números, isso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... estes encontros ajudaram porque... virados para as partes das competências que eles adquiriram, é mais fácil</li> </ul>

			<p>cada criança deve possuir para ingressar o 1º ciclo do ensino básico, também suscita algumas dúvidas.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “... refletiram todas estas dúvidas,... permitem espicaçar a temática e colocar tudo em questão...”;</li> <li>• “Discutir diferentes pontos de vista é também enriquecedor.”;</li> <li>• “... têm vindo a auxiliar esta preocupação constante que deve ser a do docente.”.</li> </ul>	<p>é verdade.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não quer dizer que não se pode avaliar, pode-se avaliar desde bebé.”.</li> </ul>	<p>“traduzir” o que a gente quer dizer.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “... se trabalhar a competência Y, vou lá diretamente e escrevo.”;</li> <li>• “... nós não trabalhamos para chegar à área de conteúdo e sim, ao resto.”.</li> </ul>
				<p>O que pensa sobre a avaliação na EPE ser um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados?</p>	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... nós temos que acompanhar a construção do conhecimento e das competências desde o início, por isso, é um processo <b>contínuo.</b>”;</li> <li>• “... <b>interpretativo</b> porque o educador ou a pessoa que está a observar tem que traduzir aquilo que a criança aprendeu...”;</li> </ul>	<p>Reflexão da Educadora quanto ao percurso que fomos desenvolvendo em geral e dos encontros realizados em particular:</p>
					<p>Conceito/Definição: (Avaliação das aprendizagens)</p>
					<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Recolha de informação através da observação e recorrendo ao apoio de instrumentos de</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... não acho que a gente esteja mais preocupado pelo processo do que pelos resultados.”;</li> <li>• “... é um processo de continuidade e interpretativo mas nós também estamos preocupados com os resultados...”;</li> <li>• “Nós não estamos preocupados só com o processo que decorre na sala, estamos preocupados com tudo...”.</li> </ul>	<p>avaliação de modo a conhecer as competências e interesses do grupo e de cada criança individualmente.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “... é recolher informações que permita ao educador caracterizar o conjunto de conhecimentos que cada criança adquirir e o modo como as adquiriu, ou seja, ...”;</li> <li>• “... dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos</li> </ul>
				<p>Dadas as conceções de avaliação das aprendizagens existentes e referenciadas no documento, qual aquela com que se identifica mais?</p>	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu identifico-me com a que se preocupa com os processos e até diz</li> </ul>	



				<p>aqui: “O ato de avaliar como o ato onde o educador é criador, motiva e desafia a troca de saberes com sentido, amplia aprendizagens. Avaliar é ajudar cada um a dar o máximo e a gostar de si.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“... este tipo de avaliação dá-nos a conhecer mais a criança como um todo, do que só preocupada com os resultados...”.</li> </ul>	<p>na aprendizagem de cada criança” (M.E., 1997:25)”.</p>
					<p>Impacto do trabalho com a Critical Friend:</p>
				<p>Há alguma parte do documento que tenha achado mais relevante e que queira partilhar connosco?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“O percurso que fizemos possibilitou orientar o meu trajeto e pôr em causa tudo aquilo que faço. A discussão de diferentes pontos de vista, a reflexão constante, o porquê, levou-me a reestruturar o modo como oriento a minha avaliação para as competências.”;</li> <li>“O modo como faço a avaliação da semana,</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>“Gostei daquela que diz: “O ato de avaliar é um ato em que o educador é criador, desafia a</li> </ul>	

				<p>troca de saberes com sentido e amplia as aprendizagens com sentido. Avaliar é fazer crescer, é ajudar cada um a dar o máximo e a gostar de si. É um ato que requer ternura e delicadeza”.</p>	<p>como passei a organizar o portfólio de cada criança orientado para as competências e não para as áreas de conteúdo, é resultado das nossas reflexões.”;</p>
				<p>Se sim, porque é que escolheu essa parte do documento?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... os nossos encontros fizeram-nos refletir sobre a nossa prática e implicou a mudança...”;</li> </ul>
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Porque me identifico com ela ... faz sentido e que de uma forma simples diz aquilo que a gente faz.”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não tenho aspetos negativos a salientar, tenho apenas sugestões: encontros... mais alargados, quanto mais pessoas envolvidas mais</li> </ul>

					<div>rico seria o resultado.”.</div> <div>Considera que a partilha de informação com os pais sobre a avaliação que vai fazendo das crianças é importante?</div> <div><ul style="list-style-type: none"><li>• “Eu acho que é fundamental.”;</li><li>• “... quando comecei a trabalhar, fazia reunião com os pais e ainda conseguia ter metade... Neste momento, se eu não chamar ninguém durante a avaliação do 1º período, ninguém me vem perguntar porquê.”;</li><li>• “Não estão muito preocupados sobre o que é que eles fizeram</li></ul></div>
--	--	--	--	--	---

					<p>na sala, o que é que vão fazer,...”;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• “... não sentimos muito interesse.”;</li><li>• “Eu gostava que fossem mais participativos... pelo contrário, tenho sentido cada ano que passa que cada vez vêm menos pessoas.”;</li><li>• “... o contacto com os pais não é muito... como a Instituição faz transporte há pais que eu nem vejo.”.</li></ul>
					<p>Esta ideia da partilha de informação com os pais das crianças já existia ou foi surgindo com mais intensidade ao longo deste nosso percurso?</p>
					<ul style="list-style-type: none"><li>• “... sempre existiu porque a</li></ul>

					<p>equipa pedagógica somos nós, as crianças e os pais.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “... temos tentado envolvê-los, só que também compreendo que está muito complicado...”;</li> <li>• “Esta ideia existia e cada vez mais temos necessidade que ela exista... ela existe pouca e cada vez menos.”.</li> </ul>
	<p>Como tem lidado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “No início quando começamos a</li> </ul>	<p>Vantagens:</p> <p>Só para a educadora?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não, ..., para toda a gente. Nós somos</li> </ul>	<p>Competências:</p> <p>Acrescentam algo ao seu pensar e agir relativamente ao trabalho com as</p>	<p>Encontros reflexivos passados:</p> <p>Impacto do trabalho com a Critical Friend:</p>	<p>Falando agora sobre as suas práticas ao nível da avaliação das crianças, considera que os</p>

Práticas de avaliação das aprendizagens	trabalhar existiam <i>checklist's</i> muito...muito grandes, ... que não faziam sentido porque as crianças não eram todas iguais...";	um grupo, eu, a auxiliar e as crianças, somos um conjunto.";	crianças?	Contribuíram para um maior aprofundamento dos seus conhecimentos ao nível da avaliação das aprendizagens?	encontros contribuíram para a alteração das suas práticas? Se sim, que mudanças ocorreram?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>"... <b>agora</b> é quase que personalizada. Nós sabemos que a criança tem idade para saber aquilo, mas tem o seu ritmo próprio e nós fazemos um dossier do percurso das aquisições...".</li> </ul>	<p>Para a criança?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>"Traz muitas... reflitem sobre o assunto, fazê-las pensar sobre... o que gostam ou o que não gostam...";</li> <li>"... se a gente avalia só a nossa,..., às vezes nem temos a ideia... se eles avaliarem connosco... Eu sei que no conjunto eles gostaram ou não...".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"... se calhar, não. Ainda não as trabalhei,... não tenho uma opinião formada,...";</li> <li>"Não sei como é que se aplicam na prática... não sei como é que funcionam.".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"... ajudam a refletir porque nunca sabemos se estamos a fazer bem, se caímos na rotina e usamos sempre a mesma coisa.";</li> <li>"... Ajudam a refletir sobre o assunto.".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"... o dossier das aprendizagens... tenho usado as áreas de conteúdo e que não é fácil encaixar e que agora tenho-me preocupado mais com as competências...";</li> <li>"... e mudou na avaliação da semana... comecei a fazer... duas coisas. Uma em que pedia o que é que gostaram mais e o que é que aprenderam e outra em que os questiono. Eles são induzidos</li> </ul>
	Tem alterado a forma de avaliar:	Para os pais ou outros?	O que pensa do facto de não estarem agrupadas por área de conteúdo?	Tem exemplos sobre alguma coisa que surgiu no encontro e que depois surgiu no JI, na prática?	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Tenho... fui algumas vezes... algumas coisas novas... mas, a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"... a avaliação com os pais... não acontece muitas vezes... os pais não se envolvem muito na escola.";</li> <li>"... eles não estão interessados... ou</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"Ao contrário do que parece, nas Orientações Curriculares que só a Formação Pessoal e Social é que é transversal, tal não é verdade, todas elas são, todas elas se cruzam.";</li> <li>... nós estamos a avaliar e já avaliámos a mesma competência atrás na outra área e estamos sempre a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>"A avaliação da semana... modificou... não muito mas alguma coisa...";</li> <li>"... a maior parte das crianças só se lembram do que fizeram no momento e por</li> </ul>	

	<p>parte que até hoje me deixa mais satisfeita é o dossier...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“... vou criando um dossier de aprendizagens em que tenho ali o percurso da criança.”.</li> </ul>	<p>porque a vida os complica ou não estão despertos para isso...”.</p>	<p>repetir.”;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“... as áreas de conteúdo é que podem encaixar nas competências e não as competências nas áreas de conteúdo.”.</li> </ul>	<p>vezes nós queremos saber...”mais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“Às vezes damos-lhe pistas... Só que o facto de darmos pistas ou de condicionarmos o caminho também estamos a condicionar a avaliação porque o discurso deles seria responder diretamente...”;</li> </ul>	<p>por aquilo que eu quero ou se dizem o que pensam.”.</p>
	Instrumentos de avaliação:	Qual o papel de cada um dos intervenientes?	Considera-as relevantes para o seu pensar e agir profissional?		E porquê?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Temos agora com a qualidade, utilizado os perfis de desenvolvimento, elaboramos os PDI’s, elaboramos os planeamentos e as planificações...”;</li> <li>“Temos algumas dificuldades... demoram algum tempo... mas também... faz um trabalho mais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“A <b>educadora</b> ... é quem põe por escrito, é quem escreve,...”;</li> <li>“... as <b>crianças</b> porque não sabem e... não sabem escrever... eles são o papel ativo.”;</li> <li>“... <b>auxiliares</b> é ajudarem-nos...”;</li> <li>“... os <b>pais</b> é muito complicado porque eles não se envolvem muito...”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“São, porque...”;</li> <li>Saber “... quais são as competências que eles têm que sair do Pré-Escolar, é muito complicado.”;</li> <li>“Eu vou dizer que a criança tem que chegar a esta idade e saber isto e aquilo. Às vezes sabem mais, outras vezes sabem outras coisas.”;</li> <li>“... será que são suficientes, será que devia ter trabalhado outras,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Tenho feito a avaliação da semana às vezes sem questioná-los, para ver a diferença...”;</li> <li>“Os encontros... ajudam nesta perspectiva a questionar e saber se eu faço bem ou não... ajudam a pôr em causa, a pôr sempre em questão, é mudar a prática, é tentar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... queria saber se eu ao questioná-los sempre os induzia ou não... e assim deu para saber os dois lados.”.</li> </ul>
		Momentos de avaliação:			Como é que faz a partilha de informação com os pais?
		Quais os momentos em que recolhe informação?			<ul style="list-style-type: none"> <li>“Uma das formas é com a avaliação da semana sendo afixada e convidando-os para ver.”;</li> <li>“Outra forma é a capa do dossier do registo das aprendizagens, eles podiam consultá-la a</li> </ul>

	individualizado e menos geral.”.		papel... Não de todos porque às vezes não deu...”;	há sempre aquela dúvida...”;	não cair naquela rotina de fazer por fazer.”.	qualquer altura do ano...”.
	Intervenientes no processo além das crianças:		<ul style="list-style-type: none"> <li>“... tenho que escrever todos os dias, às vezes no papelinho, só passo à sexta-feira ou ao dia que der, outras vezes na hora no dossiê deles,... toda a hora serve para avaliar.”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“ ... ter alguém especialista, que é o que a gente espera, que diga uma linha orientadora...”.</li> </ul>	Tem alterado alguns aspetos da sua prática, quanto à forma de avaliar as aprendizagens das crianças?	Quando a faz?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... as auxiliares, as equipas que trabalham comigo e muitas vezes os pais...”;</li> <li>“... temos de ter a equipa toda porque eu não estou em todo o lado ao mesmo tempo.”.</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>“Não, não é difícil.”;</li> <li>“Estas são mais globais, englobam mais coisas e ao mesmo tempo tem que se ir lá às pequeninas... depois só tenho que encaixar essas nestas.”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... uma das coisas que temos questionado tem a ver com a construção do portefólio em si.”;</li> <li>“No início, ... organizei segundo as Orientações Curriculares, as áreas de conteúdo...”;</li> <li>“Tenho vindo a descobrir ao longo do tempo e até nas reflexões que as áreas de conteúdo são interligadas entre si...”;</li> <li>“... por exemplo, o nome... Até podia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“... a avaliação da semana fazemos todas as semanas, o registo das aprendizagens às vezes é diário, outras vezes é semanal, outras vezes é quando existem.”.</li> </ul>
		Só momentos de atividades orientadas?		No caso de poderem vir a ser utilizadas por si, na sua prática, como o poderia fazer?		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>“Não. Dá sempre. Dá na conversa formal sobre uma história... Uma conversa informal na casa de banho, ... coisas tão simples que dá para avaliar, não é só em atividades.”</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>“... pode-se utilizar em tudo, nas atividades que dinamizamos... dá para fazer em todos os momentos...”.</li> </ul>		
		Planificação:				
		Planifica?				
		<ul style="list-style-type: none"> <li>“Eu não planifico...”</li> </ul>				



		A avaliação das aprendizagens tem que ser feita... de preferência todos os dias...".		usar,... na parte de Abordagem à Escrita mas, ao mesmo tempo posso pô-lo noutra sítio,... na Motricidade Fina...";	
		É importante planificar?	Em cada situação dá sempre para observar que competência é que está ali a ser desenvolvida?		
		<ul style="list-style-type: none"><li>• “É importante planificar a avaliação se ela fosse pontual.”.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Exatamente...”.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Com as leituras e as reflexões, “... começo a perceber que se calhar, o portfólio não deve ser à base das áreas de conteúdo e ser mais pelas competências adquiridas.”.</li></ul>	
		Tem dificuldades?	Em que medida é que isso implicaria uma forma diferente de avaliar as crianças?		
		<ul style="list-style-type: none"><li>• “... avaliar as aprendizagens não é fácil porque as aprendizagens são feitas a todos os momentos.”;</li><li>• “Temos sempre. Como é que se planifica a avaliação? Vou avaliar todos os dias, vou avaliar semanalmente?”.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Não implicaria.”;</li><li>• “... nós trabalhamos sempre com a finalidade nas competências...”;</li><li>• “... mencionamos as áreas mas sempre trabalhamos virada para a competência que queremos desenvolver porque o nosso objetivo final é a competência.”;</li><li>• “... nós vamos avaliar o que é que</li></ul>	Gostaria de fazer alguma sugestão de melhoria aos nossos encontros?	
		Estratégias implementadas:		<ul style="list-style-type: none"><li>• “Os nossos encontros... é uma conversa, não sei o que poderia... não sei.”.</li></ul>	
		Dossiê do percurso:		Documento fornecido:	
		Como se constrói?		De alguma forma a leitura do documento fez com que houvesse alguma	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... é feito com base... tem as áreas todas que estão previstas nas Orientações Curriculares, separei por áreas...”;</li> <li>• “... agarrei nas Orientações Curriculares e tentei organizar por separadores...”.</li> </ul>	a criança adquiriu com isso, ou seja, estamos sempre a avaliar a competência e não a área em si.”.	mudança na recolha de informação sobre a criança?	
		Instrumentos de avaliação subjacentes?		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... fez-me pensar se não caí na rotina de fazer sempre da mesma maneira o portefólio...”;</li> <li>• “... fez-me foi refletir, mudar a atitude propriamente dita, mudou no sentido..., por exemplo, esta semana já não questioneei tanto (na avaliação da semana)...”.</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Está a <b>observação...</b> a reflexão...”;</li> <li>• “... a <b>entrevista de acolhimento inicial</b>, em que nós... falamos com os pais e... nos dão a conhecer... o que é que sabem da criança,...”;</li> <li>• “... fazemos o <b>programa de acolhimento</b>”</li> </ul>		Se sim, então o que se alterou?	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É a maneira de pensar, de refletir, de por em questão...”;</li> <li>• “... o que mudou foi a reflexão sobre... e este tipo de encontros e</li> </ul>	

		<p><b>inicial</b>, como é que vamos acolher a criança na sala...";</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "... fazemos o <b>plano de desenvolvimento individual</b>..."</li> </ul>		este tipo de textos faz-nos... pica-nos para nós não cairmos naquela rotina..."	
		Como <b>seleciona</b> ou <b>constrói</b> esses instrumentos?		Durante o processo de <b>avaliação</b> das aprendizagens <b>valoriza</b> mais os processos e/ou os resultados?	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "... as colegas são "obrigadas" a usar aqueles instrumentos de avaliação que a segurança social definiu e eu no JI faço a continuidade..."</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Há alturas em que estamos preocupadas com os resultados, ... noutras alturas valorizamos mais os processos..."</li> <li>• "... é como fazer um bolo... a parte mais importante para nós é ver o bolo... para alguns é ver o bolo acabado de ser cozido mas, para outros... foi o facto de ter misturado a farinha com os ovos..."</li> </ul>	
		Com <b>que objetivos</b> ?			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Fazer um trabalho contínuo."</li> </ul>			
		Que <b>dificuldade</b> tem ou <b>teve</b> na sua aplicação?			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Esses instrumentos de</li> </ul>		<b>Concorda</b> que a <b>avaliação</b>	

		avaliação são muito complicados porque são muito minuciosos... é muito individualizado...".		realizada com as crianças é considerada uma atividade educativa?	
		Utilizaria outros?		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Concordo.”;</li> <li>• “... muitas vezes as crianças como já faz parte elaborarmos o portefólio,... eles já próprios dizem que é para colocar.”;</li> <li>• “Eu acho que eles participam diretamente na avaliação...”.</li> </ul>	
		• “Utilizaria.”.			
		Que critérios estão subjacentes à sua construção?			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “... não descurar nenhuma área das que as Orientações Curriculares aconselham.”.</li> </ul>			
		Qual o objetivo do dossiê?			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Dar a conhecer à criança, a mim, aos encarregados de educação, o percurso todo da criança.”.</li> </ul>			
		Quem o faz?			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu, com as crianças.”.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nos últimos anos nós temos, tem-se vindo a dar mais importância...”;</li> <li>• “... a criança acaba por ser, participa ativamente, dá-nos ... a conhecer o que ela sabe e</li> </ul>	

		Quem tem acesso a ele?		aquele portfólio é construído...".	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Eu, as crianças e os encarregados de educação,...”.</li> </ul>		Considera que a avaliação permite também um diálogo e uma partilha com vários intervenientes?	
		O que faz com que o dossiê seja mais adequado que a <i>checklist anterior</i> ?		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Uma delas logo para começar é entre mim e a criança.”;</li> <li>• “... a seguir com o resto da equipa pedagógica porque nós não conseguimos estar em todo o lado ao mesmo tempo...”;</li> <li>• “... também com colegas, com outras pessoas que estamos ao longo do dia...”;</li> <li>• “... e depois tem os pais...”.</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É muito diferente ter... tudo escrito na parte da linguagem do que ter uma cruz...”;</li> <li>• “... os pais conseguem numa linguagem simples perceber o que... quer dizer.”;</li> <li>• “Contempla...” também uma <i>checklist</i>, “... só que é muito mais do que isso.”.</li> <li>• “Optei por esta <i>checklist</i>... porque são as orientações que temos da segurança social...”;</li> <li>• “no <b>início</b> fazia por período um</li> </ul>		No caso de concordar podia-me dar exemplos das suas práticas avaliativas em que envolve os diferentes intervenientes (por	

		apanhado geral, <b>agora</b> quase que diariamente...”.		exemplo, os pais,...)?	
		Entrevistas aos pais:			
		Frequência?			
		<ul style="list-style-type: none"><li>“... aquela inicial para conhecer a educadora e dizer o que vamos fazer e pouco mais...”.</li></ul>			
		Objetivo?			
		<ul style="list-style-type: none"><li>“Conversar com os pais, tentar que eles colaborem com o processo educativo das crianças, tentar conhecer as crianças através dos pais...”.</li></ul>			
		Reação/adesão dos pais?			
		<ul style="list-style-type: none"><li>“... a adesão é das mães, raramente vem o pai... e é muito pouca.”.</li></ul>			
		Tipo de informação recolhida?		Poder-me-ia dizer como tem recolhido informação sobre a criança durante este ano lectivo?	
		<ul style="list-style-type: none"><li>“... não dá para</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>“Os pais é mais uma partilha, não tanto...”;</li><li>“... mas contribuir diretamente... os nossos pais não são muito... participativos.”;</li><li>“... elas (auxiliares) próprias de nós perguntarmos, já começam a dizer-nos o que é que observam...”;</li><li>“A criança participa na construção do portefólio quando é ela que seleciona os trabalhos...”.</li></ul>	
				<ul style="list-style-type: none"><li>“... temos o perfil de competências</li></ul>	

		<p>retirar muita coisa...”;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>“... tem a ver com a rotina familiar, com a dinâmica familiar.”;</li><li>“A ideia é conhecermos um pouco mais da criança, noutro contexto que não o da escola...”.</li></ul>		<p>que fazemos no início do ano e depois temos o portfólio onde vamos colocando as informações através de trabalhos, através das frases que eles dizem...”;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>“... temos de participar muitas vezes... E depois, também há a parte da observação...”;</li><li>“O incidente crítico é muito interessante... mas não é possível.”;</li><li>“... até nas cores podemos ter uma tabela...”.</li></ul>	
		Avaliação da semana:			
		Como a faz?		Quais as estratégias e instrumentos de avaliação que utiliza?	
		<ul style="list-style-type: none"><li>“... é uma conversa em grande grupo e cada um vai dizendo o que é que gostou mais ou o que é que aprendeu...”;</li><li>“... eles vão-me ditando... e eu escrevo exatamente o que eles disseram... depois ponho o nome no final.”;</li><li>“A ideia é que eles reflitam sobre o</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>“... utilizamos a <i>checklist</i> que é o perfil de desenvolvimento, ...”;</li></ul>	

		que fizeram.”.		<ul style="list-style-type: none"> <li>“... o PDI em que nós refletimos de que forma é que vamos desenvolver o Projeto Curricular de Sala, adequá-lo a cada criança;</li> <li>“E depois temos o portfólio, onde além dos trabalhos também tem descrições nossas que observamos e a avaliação da semana...”.</li> </ul>	
		Porque a faz?			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>“... porque faz parte do percurso...”;</li> <li>“É uma forma de eu saber o que é que para eles foi importante, é uma forma de avaliar e é uma forma de eles porem verbalmente aquilo que fazem.”.</li> </ul>			
		Porque é importante?			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>“... porque eles vão ser ouvidos...”;</li> <li>“... porque tenho uma forma de registo, até para escrever nas aprendizagens... o que eles aprenderam ou não...”.</li> </ul>			
		O que a faz fazê-la todas as semanas?			
				Qual a sua importância?	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>“São todos importantes porque... ajudam-me a ter uma visão global,... só cada um isoladamente não chegaria.”;</li> </ul>	
				Pode dar-me exemplos da utilização dessas estratégias e instrumentos?	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>“... serve para o encarregado de</li> </ul>	



		<ul style="list-style-type: none"><li>• “Porque faz parte do processo.”;</li><li>• “...porque eles próprios já dizem não fizemos a avaliação da semana.”.</li></ul>		educação ter uma noção global da criança... e ao mesmo tempo serve para a criança como livro de recordações.”.	
		Diálogo e reflexão com as crianças:			
		As perguntas que faz são uma forma de avaliar?			
		<ul style="list-style-type: none"><li>• “... algumas perguntas são.”;</li><li>• “Porque eu quero que eles pensem por eles, que eles não aceitem tudo feito...”.</li></ul>			
		Com que frequência as faz?			
		<ul style="list-style-type: none"><li>• “...faço quando estou a falar com eles,... quando leio qualquer coisa,... ou quando estamos a falar sobre de qualquer assunto...”;</li><li>• “Estou sempre a questioná-los.”.</li></ul>			

		<p>Como reagem as crianças às questões?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Alguns riem-se e fazem-se engraçadinhos...”;</li> <li>• Outros, “... ficam frustrados porque não conseguem responder...”;</li> <li>• Se não responderem, “... vou pedindo ajuda aos colegas... e até ajudo e até dou uma pista...”.</li> </ul> <p>É uma boa estratégia para avaliar?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “É uma boa estratégia para avaliar as aprendizagens das crianças e uma boa estratégia para fazê-las pensar.”;</li> <li>• “Porque aceitar tudo feito, não é o que uma criança devia ser, elas devem ser curiosas,...”.</li> </ul>			
--	--	--	--	--	--

		Plano de desenvolvimento individual da criança (PDI):			
		Em que é que os PDI's ajudam no processo de avaliação?			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ajuda-me, é um caminho orientador para eu... avaliar.”.</li> </ul>			
		Traz vantagens à avaliação?			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Traz porque é mais personalizado, é um percurso individual...”.</li> </ul>			
		Tem tido dificuldades em avaliar?			
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Há sempre algumas porque não é fácil saber o que é que eles sabem, nem é fácil escrevermos as coisas que nós sabemos...”;</li> <li>• “... porque é muito difícil fazer avaliação,...”.</li> </ul>			

--	--	--	--	--	--